
الاتجاهات الحديثة
في
تخطيط وتطوير
مناهج المرحلة الأولى
الدكتور حلمي أحمد الوكيل
الدكتور حسين بشير محمود
دار الفكر العربي

الاتجاهات الحديثة
فى تخطيط وتطوير مناهج
المرحلة الأولى

تأليف

الدكتور
حلمى أحمد الوكيل
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية - جامعة عين شمس

الدكتور
حسين بشير محمود
أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم
ومدير المركز القومى للبحوث
التربوية والتنمية الأسبق

١٤١٩هـ / ١٩٩٩م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربى
الإدارة ٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت ٢٧٥٢٩٨٤، ٢٧٥٢٧٣٥ فاكس

٣٧٢,١٩ حلمى أحمد الوكيل.
ح ل إت الإتجاهات الحديثة فى تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى/ تأليف حلمى أحمد الوكيل، حسين بشير محمود . ـ القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٩ .
٣٥١ص: إيض؛ ٢٤سم .
ببليوجرافية: ص٣٤٧-٣٥١.
تدمك: ٧ - ١١٧٠- ١٠ - ٩٧٧.
١- التعليم - مناهج. ٢- التخطيط التربوى. ٣- التعليم - طرق التدريس. أ- حسين بشير محمود، مؤلف مشارك. ب- العنوان.

إعداد وإخراج فنى

أحمد هاشم ـ محيى الشلودى



محتويات الكتاب

الفصل الثاني

أسس بناء المنهج

الفصل الثالث

عناصر المنهج

الفصل الرابع

العوامل المؤثرة في المنهج

الباب الثانى

اتجاهات حديثة في مناهج

المرحلة الأولى

الفصل الخامس

أهمية ودواعي تطوير المنهج

الفصل السادس

خطوات التطوير

الفصل السابع

تنظيمات مناهج المرحلة الأولى

الفصل الثامن

نماذج لبعض المشروعات الحديثة لمناهج الحلقة الابتدائية من المرحلة الأولى

المراجع

* * *



تهدف برامج إعـداد معلمى المرحلـة الأولى وتدريبهم وتأهيلـهم إلى إنماء قدرة الطالب/ الدارس على القيام بوظائفه كمـعلم فى هذه المرحلة بكفاءة وفعالية بالإضافة إلى إنمـاء قدرة الطالب/ الدارس على النمو العلمى والمـهنى والوظيفى وعلى المشاركة الإيجابية فى تنمية البيئة والمجتمع.

ونحن نقـدم هذا الكتاب ليكـون أحد المكونات الرئيـسة التى تسـاعد على تحقيق أهداف هذه البرامج ضمن الإطار العام لها، فهو يلقى بعض الأضواء على الاتجاهـات الحديثة فى تـخطيط وتطوير منـاهج الحلقة الابـتدائية من المـرحلة الأولى؛ ويتـضمن وحدتيـن رئيسيـتين: البـاب الأول ويقدم أسس بناء وتـخطيط المناهج، والباب الثانى ويقدم اتجاهات حديثة في تطوير مناهج المرحلة الأولى.

ويحتوى الكـتاب على ثمانية فصـول، حيث يتناول **الفصل الأول** تطور مفهوم المنهج، **والفصل الثانى** أسس بناء المنهج، **والفصل الثالث** عناصر المنهج، **والفصل الرابع** العوامل المـؤثرة فى المنهج، **والفصل الخامس** أهمية ودواعى تـطوير المنهج، **والفصل السادس** خطوات التـطوير، **والفصل السابع** بعض تنظيمـات مناهج المدرسة الابتدائية. **والفصل الثامن** نماذج لبعض المشروعات الحديثة لمناهج المدرسة الابتدائية وتكوّن الفصولُ الأربعة الأولى البابَ الأول، والفصولُ الأربعة الثانية البابَ الثانى.

وإذ نقدم هذا المجهود المتواضع للطلاب والدارسين. . فإننا نرجو أن نكون قد وفقنا فى إلقاء الضوء على بعض القضايا الهامة فى مجال المناهج الدراسية وطرق التعليم والتعلم الموجهة لمعلم المرحلة الأولى وبصفة خاصة معلم المدرسة الابتدائية، بما يؤهله أن يلعب دورا هاما فى بناء الأجيال الجديدة القادرة على مواجهة تحديات المستقبل ومسايرة التقدم العلمى والتكنولوچى الذى يتميز به العصر الذى يعيشه.

المؤلفان

الباب الأول

أسس بناء وتخطيط المناهج

يتضمن هذا الباب:

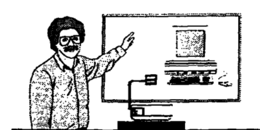
الفصل الأول : تطور مفهوم المنهج

الفصل الثاني : أسس بناء المنهج

الفصل الثالث : عناصر المنهج

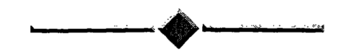
الفصل الرابع : العوامل المؤثرة فى المنهج

* * *



الفصل الأول

تطور مفهوم المنهج



يتضمن هذا الفصل:

أولا : المفهوم التقليدى للمنهج

ثانيا : المفهوم الحديث للمنهج

ثالثا : الخبرات المربية

رابعا : الخبرات المباشرة وغير المباشرة



أولا - المفهوم التقليدى للمنهج

المنهج بمفهومه التقليدى هو مجموعة المعلومات التى تُكسبها المدرسة لتلاميذها، وتتضمن هذه المعلومات مجموعة متنوعة من الأفكار والحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات فى مجالات المعرفة المختلفة، مثل العلوم، والرياضيات، والمواد الاجتماعية، واللغات، والتربية الدينية، والتربية الفنية إلخ.

وتقدم هذه المعلومات من خلال المواد الدراسية، إذ يخصص كتاب دراسى لكل مادة، وحيث إن المنهج التقليدى قد ركز كل اهتماماته على المعلومات، وحيث إن الكتب الدراسية هى الوعاء الذى يتضمن هذه المعلومات، فقد نتج عن ذلك أن احتل الكتاب المدرسى مكانة عظيمة، واكتسب أهمية بالغة فى ظلّ هذا المنهج، حتى أصبح محور العملية التعليمية.

فالمعلم يشرح المعلومات التى يتضمنها الكتاب المدرسى، والتلميذ يبذل جهده لاستيعاب هذه المعلومات، ثم يقوم الموجّه بتقييم المعلم من خلال شرحه لهذه المعلومات وفهم التلاميذ لها، ثم تقيس الامتحانات مدى استيعاب التلاميذ لهذه المعلومات،وهكذا تدور العملية التعليمية بكافة جوانبها فى فلك المعلومات.

ما يتطلبه المنهج بمفهومه التقليدى:

يتطلب إعداد المنهج بمفهومه التقليدى ما يلى:

١- تحديد عدد المواد الدراسية التى يجب أن يدرسها التلميذ.

٢- تحديد المعلومات التى تتضمّنها كلّ مادّة دراسية، ثم توزيعها على سنوات الدراسة بكل مرحلة تعليمية.

٣- إعداد وطبع الكتب الدراسية التي تتضمن معلومات كل مادة فى كل صف دراسى.

٤- تحديد الطرق والوسائل التعليمية المناسبة لتدريس موضوعات المادة الدراسية.

٥- وضع الأسئلة والاختبارات اللازمة لقياس تحصيل التلاميذ فى كل مادة.

النقد الموجّه إلى المنهج بمفهومه التقليدىّ:

١- تركيز المنهج على المعلومات أدّى إلى إهمال التلميذ الذى هو الأساس فى بناء المنهج على النحو التّالى:

أ- اهتمام المنهج بتنمية الجانب المعرفىّ لدى التلميذ أدّى إلى إهمال بعض الجوانب مثل الجانب (العقلىّ - الجسمىّ - النفسىّ - الاجتماعى - الدينىّ - الفنىّ)، وبالتالى لم يعمل المنهج على تحقيق النمو الشامل للتلميذ.

ب- تركيز المنهج على الجانب المعرفىّ أدّى إلى إهمال ميول وحاجات ومشكلات التلاميذ، كما أدى إلى عدم المساهة فى تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية لديهم.

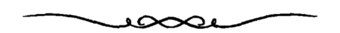
جـ- التركيز على إكساب التلاميذ المعلومات أدى إلى إهمال توجيه سلوك التلاميذ.

د - تركيز المنهج على المعلومات جعل التلميذ سلبيًّا، وأصبح دوره منحصرا فى حفظ المعلومات التى تتضمنها الكتب، ويشرحها

المعلم، وقد أدّى ذلك إلى عدم تنمية قدرة الطلاب على التفكير، كما أدى إلى قتل روح الخلق والإبداع والابتكار لديهم.

٢- تركيز المنهج على المعلومات أدى إلى عزل المدرسة عن البيئة والمجتمع؛ وذلك لأن المنهج على هذا النحو لم يعمل على التعرّض لمشكلات البيئة والمجتمع، كما أنه لم يعمل على تنمية قدرة الطلاب على المساهمة فى حل هذه المشكلات، كما أنّ تركيز المنهج على المعلومات فى الوقت الذى طرأت فيه على المجتمع تغيرات سريعة ومتلاحقة أدى إلى وجود فجوة كبيرة بين المدرسة من ناحية والمجتمع الذى تنتمى إليه المدرسة من ناحية أخرى، وحيث إن المدرسة مؤسسة اجتماعية من بين وظائفها وأهدافها العمل على خدمة المجتمع والمساهمة فى النهوض به، وإن المنهج بهذه الصورة لم يساعد المدرسة على تحقيق رسالتها الاجتماعية؛ وبالتالى فإنها انعزلت عن المجتمع الذى تنتمى إليه.

٣- تركيز المنهج على المعلومات لم يتح الفرصة للمعلّم لكى يؤدّى رسالته التربوية التى يستوجب عليه القيام بها، والتى تنحصر فى توجيه وإرشاد التلاميذ ومساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم نحو الأفضل، وإنما جعل المعلم ناقلا للمعلومات التى تتضمنها الكتب الدراسية، وأصبحت وظيفته العمل على شرح وتفسير وتبسيط وتوضيح هذه المعلومات، أى أنّ المعلم فى ظلّ هذا المنهج فَقَدَ دوره التربوىّ الذى ينبغى أن يقوم به.



ثانيا: المفهوم الحديث للمنهج

رأينا فيما سبق أن المنهج بمفهومه التقليدى هو عبارة عن مجموعة المعلومات التى تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ، أما المنهج بمفهومه الحديث فهو مجموع الخبرات المرّبية، التى تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، بحيث يؤدى ذلك إلى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف التربوية.

يتضح لنا أن التعريف السابق يتضمن الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

١ - ما نوعيّة الخبرات التى يتضمّنها المنهج؟

٢- أين يمرّ التلاميذ بهذه الخبرات؟

٣- ما الهدف من هذه الخبرات؟

للإجابة عن السؤال الأول (ما نوعيّة الخبرات التى يتضمّنها المنهج؟).

يتضمن المنهج، مجموعة من الخبرات المرّبية. إذن فالخبرة المرّبية هى اللّبنة التى يتكوّن منها المنهج، بمفهومه الحديث وللخبرات المربية مواصفات ومعايير لابد أن تنطبق عليها، وإلا فإنه لا يمكننا أن نطلق عليها خبرة مربّية.

فالتلميذ الذى يفشل فى دراسته وينضمّ لعصابة تعلّمه النشل والسرّقة فإنه يمرّ بخبرات عديدة فى هذا المجال لا يمكن أن تسمىً بخبرات مربية.

للإجابة عن السؤال الثانى (أين يمرّ التلاميذ بهذه الخبرات؟)

يمكننا القول بأن التلاميذ يقومون بالعديد من الأنشطة داخل المدرسة (فى

الفصول والمعامل والورش والمكتبات والمعارض الداخلية والملاعب. . . إلخ)، وخارج المدرسة (فى المعسكرات والرّحلات والزيارات الميدانيّة والمعارض الخارجيّة)، ومن خلال القيام بهذه الأنشطة يمرّ التلاميذ بالخبرات المخطّط لها.

للإجابة عن السؤال الثّالث (ما الهدف من هذه الخبرات؟).

يمكننا القول:إن الهدف من مرور التلاميذ بهذه الخبرات المربّية هو مساعدتهم على النمو الشامل،أى النمو فى جميع الجوانب (الجانب العقلىّ والجانب المعرفىّ والجانب الجسمىّ والجانب النفسىّ والجانب الاجتماعى الجانب الدينى)؛ وذلك لأن استمرار النموّ فى جانب وتوقفه فى جانب آخر يؤدىّ إلى نتائج سيئة سواء بالنسبة للفرد أو للمجتمع.

ومن أهم الأهداف التربوية التى يسعى المنهج لتحقيقها من خلال الخبرات المربية هو إكساب المعلومات وتنمية المهارات والقدرات المختلفة للتلاميذ وتكوين الاتجاهات الإيجابية لديهم.

العوامل التى ساعدت على ظهور المفهوم الحديث للمنهج:

هناك أربعة عوامل رئيسة أدّت إلى ظهور المنهج بمفهومه الحديث وهى:

١- النقد العنيف الذى وجّه إلى المنهج بمفهومه التقليدىّ، والذى سبق التعرّض له فى الصفحات السابقة.

٢- ظهور الصناعة وتقدمها السريع أدى إلى اهتمام كثير من رجال التربية بالعمل وبالتربية المهنية، أمثال جان جاك روسو وبستالوتزى وفروبل.

٣- أثبتت الدراسات العديدة التى أجريت في مجال علم النفس أن الشخصية وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة، وبالتالى فإن التركيز على جانب وإهمال الجوانب الأخرى لا يؤدى إلى تحقيق الهدف، ومن هنا كان التركيز على النموّ الشامل للتلميذ.

٤- أثبتت الدراسات التى أجريت فى مجـالات علم النفس التعليمىّ وطرق التدريس أن إيجابية الـتلميذ ونشاطه لهما دور فعّال فى عـملية التعلّم، وبالتـالى فقد عـمل المنهج علـى إتاحة الفـرصة أمام التـلاميذ للقـيام بالأنشطة المختلفة، التى تؤدّى إلى مرور التلاميذ بالخبرات المتنوعة.



ثالثا - الخبرات المربية

لكى تكون الخبرات مربية يجب أن يتوافر فيها الشروط التالية:

١- الموازنة بين الفرد والمجتمع الذى يعيش فيه:

يمرّ التلاميذ بالخبرات عندما يقومون بنشاط معين فى وسط اجتماعى معيّن، وحتى تكون هذه الخبرات مربية فإن عليها التركيز على الفرد والمجتمع والموازنة بينهما، فلا تهتمّ التربية بالتلميذ على حساب المجتمع، ولا بالمجتمع على حساب التلميذ.

وتتمثل العناية بالفرد فى معرفة حاجاته وميوله ومشكلاته وقدراته واستعداداته وتطلّعاته.

كما تتمثل العناية بالمجتمع فى معرفة مصادره الطبيعيّة وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية والصحيّة واتجاهاته ومشكلاته وقيمه وأهدافه.

٢- أن تحقّق الخبرات مبدأ الاستمرارية (أن تكون الخبرات مستمرة):

المقصود باستمرارية الخبرة هو أن تسهم الخبرات السابقة فى اكتساب الخبرات الحالية، وتعمل الخبرات الحالية على اكتساب الخبرات اللاحقة وهكذا.

وتتشابه استمرارية الخبرات باستمرارية الحياة البشرية على وجه الأرض، فحياة البشر مستمرّة حتى يوم الحساب،مع أن كلّ إنسان يولد ويعيش ويموت، ولكنه قبل موته ينجب أطفالا، ثم يكبرون وينجبون أحفادا وهكذا.

وينطلق نفس المفهوم على الخبرات المربية، إذ إنّ كل خبرة تؤدى إلى بناء خبـرات جديدة، وكل خـبرة من هذه الخـبرات الجـديدة تؤدّى إلى بناء خـبرات أخرى، وهكذا يتحقق مبدأ استمرارية الخبرات.

٣- أن تكون الخبرات متنوّعة:

يجب أن تكون الخبرات متنوّعة، بحيث تعمل على تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التربوية، وتعدد الخبرات وحده ليس كافيا، إذ من الممكن أن تكون هناك خبرات وفيرة، ولكن في مجال واحد، وبالتالى فإنها تكون قاصرة ولا تحقق إلا قدرا مـحدودا من الأهداف، وتـنوّع الخبـرات يتطلّـب تنوّع الأنشطة وتـعدد مجالاتها، ومن هذا المنـطلق فإن على المدرسة أن تتيح الفرصة لتـلاميذها للقيام بالأنشطة المـتنوعة مثل الأنشطـة العلميّة، والأدبيّـة، والاجتماعية، والـرياضية، والدينية والفنية. . . إلخ.

٤- أن تكون الخبرات مترابطة ومنظمة:

أ- ترابط الخبرات:

المنهج - كما سبق أن أوضحنا - هو مجـموعة من الخبرات المربية، هذه الخبرات لا بد أن تكون مترابطة فيما بينها ترابطا وثيقا ، وكلما زاد ترابط الخبرات تحققت الأهداف بصورة أفضل، أما تفكك الـخبرات وعدم ترابطها فإنه يؤدى بها إلى الاضمحلال والانكماش وفقدان وظيفتها.

ويستدعى مبدأ ترابط الخبرات من واضعى المناهج ما يلى:

-أن يكون هناك ترابط وتنسـيق بين مناهج كل مرحلة بمناهـج المرحلة التى تسبقها والمرحلة التى تليها.

- أن يكون هناك ترابط وتنسيق بين المقررات الدراسية داخل كل مرحلة.

- أن يكون هناك ترابط وتنسيق بين المقررات الدراسية في كل صف دراسي.

- أن يكون هناك ترابط بين الموضوعات داخل كل مادة دراسية، وأن يكون هناك ترابط بين المقررات على المستوى الرأسي (مقررات السنوات المتتالية) وعلى المستوى الأفقي (المقررات التي تدرس في نفس العام).

ب- تنظيم الخبرات:

لا يجب الاكتفاء بأن تكون الخبرات مترابطة، وإنّما يجب أن تكون أيضا منظّمة، ولكي يتم تنظيمها فمن الضروري وضع إطار شامل لها وتصنيفها إلى مجموعات، يتم فيها الانتقال من مجموعة لأخرى وفقا للتدرج، أي الانتقال من الخبرات البسيطة إلى الخبرات المركّبة، كما أن هذا الإطار يتطلّب تحديد الخبرات المباشرة وغير المباشرة،وحجم كلّ منها والوقت المناسب لاكتسابها.

٥- أن تسهم الخبرة الواحدة في تحقيق أكثر من هدف تربوي:

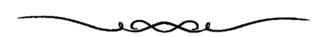
الخبرة المربية ليس لها جانب واحد، وإنما عدّة جوانب إلا أنّ أحد هذه الجوانب يطغى على بقية الجوانب، ومن هذا يطلق على الخبرة اسم هذا الجانب.

فلاعب كرة القدم داخل الملعب يكتسب العديد من الخبرات في كيفية استقبال الكرة والتحكم فيها وتمريرها لأحد الزملاء، أو في التهديف، أو في المحاورة، ويطلق على هذه الخبرات خبرات رياضية.

ولكن هل تقتصر استفادة اللاعب من هذه الخبرة في تنمية مهارات اللعب؟ بالطبع لا، ففي إمكانية اللاعب الاستفادة في مجالات أخرى مثل:

- زيادة معلوماته المـرتبطة بممارسة كرة القدم مثل: نوعيّـة التغذية اللازمة وموعدها، والعضلات وما يؤثّر فيها وكيـفيّة تقويتها، وأنواع التكتيكات ومدى مناسبة كـلّ تكتيك لظروف الفريق، والتدخـين وأثره على صحة اللاعب.
- اكتساب القدرة على التخطيط، والعمل الجماعىّ والتعاونىّ.
- اكتساب الأسلوب العلمىّ فى التفكـير، من خلال تنمية القدرة على حلّ المشكلات التى تواجه اللاعبين والفريق ككلّ.
- اكتـساب الروح الرياضـيّة التى تـتمثّل فـى تقبّل الهـزيمة وعـدم الغرور والتّعالى عند الفوز، والالتزام بالقيم والأخلاق عند ممارسة اللعب.

وكلّ فقرة من هـذه الفقرات تعتبر فـى حد ذاتها هدفا تربويا، وبـالتالى فإنّ الخبرة المربية كما رأينا يمكنها تحقيق أكثر من هدف تربوى.



رابعا - الخبرات المباشرة وغير المباشرة

الخبرات المباشرة:

وهى الخبرات التى يمرّ بها الفرد نتيجة قيامه بعمل أو بنشاط هادف فى بيئة معينة، وبذلك تكون النتائج والأحكام والمعلومات والمفاهيم التى توصّل إليها وليدة جهده ونشاطه، وبناء على ذلك يمكننا القول بأنّ التلميذ الذى يقوم بمجموعة من التجارب ويتمكن فى النهاية من إثبات أن المعادن،كالحديد والنحاس مثلا،تتمدد بالحرارة وتنكمش بالبرودة يكون قد مرّ بمجموعة من الخبرات المباشرة، أما لو قرأ فى الكتب أنّ المعادن تتمدّد بالحرارة وتنكمش بالبرودة فيعتبر ذلك خبرة غير مباشرة، وكذلك لو سمع من المعلم أو لو قام المعلم بنفسه بإجراء التجربة أمام التلاميذ، لإثبات أن المعادن تتمدد بالحرارة وتنكمش بالبرودة.

ومما لا شك فيه أن إقامة عملية التعلم على أساس الخبرات المباشرة الهادفة أمر ضرورىّ، حيث تقدم للتلميذ الموقف كلّه فى صورة محسوسة، تظهر الأبعاد والمؤثّرات التى يتأثّر بها ويؤثّر فيها، ومن هنا يستطيع التلميذ أن يكوّن مدركات حقيقية مستمدّة من الواقع الملموس، الذى يرتبط بغرض واضح لديه، ولذلك فقد نادى كثير من المربّين أمثال هربارت وفروبل وبستالوتزى وروسو بضرورة استناد التعليم إلى الخبرات المباشرة، من هنا ركزت التربية الحديثة، وخاصة فى بداية عهدها،على الخبرات المباشرة تركيزا ملموسا للأسباب التالية.

١- إن الخبرة المباشرة تعطى للمعلومات والمفاهيم والأحكام والقوانين التى نتوصل إليها معنى أدقّ وأعمق، فكثيرا ما يكرّر الطفل ألفاظا لا يدرك معناها جيدا، مثل: تتمدد المعادن بالحرارة وتنكمش بالبرودة، ونتيجة للحفظ الآلى والترديد قد يخطئ الطفل ويعكس المعنى دون أن

يدرى «فيقول تتمدد المعــادن بالبرودة وتنكمش بالحرارة»، وذلك لعدم وضوح مفهومى التمدّد والانكماش لديه.

٢- ما يتعلمه الإنسان بالخبرة المباشرة يظلّ عالقا بالذهن مدّة أطول.

٣- التعلم عن طريق الخبرة المباشرة يسمح للتلميذ بالنشاط والإيجابية.

٤- التعلم عن طريق الخبرة المباشــرة يحبّب التلميذ فى الدراسة ويقلّل من إحساسه بالملل والسأم، كما يعطية الثقة فى نفسه.

٥- تساعد الخــبرات المباشرة على تــنمية القدرة على التــفكير؛ وذلك لأنّ الفرد حينما يقوم بنشاط معين لتحقيق هدف محدد، فإنه غالبا ما يواجه بــعض المشكــلات، وهذا يدفعــه إلى إيجــاد الحلول المنــاسبة لــها، وعملــية التدريــب على حل المــشكلات تؤدّى إلى تنــمية القــدرة على التفكير.

٦- اعتمــاد الــتلميــذ على نفســـه فــى التوصّل إلى النتــائج والأحكــام عــن طريق الخــبرة المبــاشرة يكون لديه الاســتعداد للــتعلّم الذاتىّ والتــعلمّ المستمرّ.

٧- التعلم عن طريق الخبرة المباشــرة يساعد الدارسين على اكتساب بعض المهارات المطلوبة، وتكوين بعض الاتجاهات الإيجابية.

الخبرات غير المباشرة:

بالرغم من الأهمــية القصوى للخبــرات المباشرة إلا أنّه لا يمكنتــا الاعتماد عليها وحدها فى عملية التعلم؛ للأسباب التالية:

- إن حياة الإنسان مهما طالت فإنها لا تسمح له بتعلم كل شىء عن طريق الخبرة المباشرة، وخاصة أننا نعيش الآن فى عصر الانفجار المعرفى.

- هناك مواقف يستحيل فيها على الإنسان أن يتعلم بالخبرة المباشرة،مثل اكتشاف الكواكب أو دراسة الفضاء.

- هناك مواقف يصعب فيها على الإنسان التعلّم بالخبرة المباشرة،مثل دراسة أعماق البحار والمحيطات أو دراسة أوجه الحياة فى المناطق الصحراوية النائية أو المناطق الجليدية المتطرّفة.

- هناك مواقف يكون من الخطر فيها على حياة الإنسان أن يتعلم بالخبرة المباشرة،مثل كيفية حدوث التفجير النووى أو معرفة الأضرار الناتجة عنه.

- قد يكون البعد المكانىّ حائلا أمام التعلّم بالخبرة المباشرة، إذ كثيرا ما يكون من الصعب الانتقال إلى بعض الأماكن أو البلدان، لمعرفة ما يجرى بها من أحداث.

- كما يعتبر البعد الزمانى حائلا أمام التعلم بالخبرة المباشرة. فلو أردنا دراسة الحياة فى العصور التاريخية الماضية عن طريق الخبرة المباشرة فمن المستحيل أن يتّم ذلك، لأنه لا يمكننا أن نرجع بعجلة التاريخ إلى الخلف.

- كما أن تعلّم كل شىء بالخبرة المباشرة يكّلف من الأموال ما لا تستطيع أن تتحمله ميزانية أغنى الدول فى العالم، إذ قد يكلف تحضير عدّة جرامات من حامض معين مبلغا كبيرا، فكم يكون المبلغ المطلوب إذا أردنا تحضير مركب كيميائى معين فى المدارس أمام مئات الآلاف من التلاميذ؟

- كما أن هناك فى الطبيعة أو فى داخل جسم الإنسان كائنات صغيرة جدا لا يمكن رؤيتها ومتابعتها بالعين المجردة، ولا يتم ذلك إلا عن طريق ميكروسكوبات لا يمكن وجودها بالمدارس، والحل المناسب هو مشاهدتها من خلال عرض فيلم تعليمىّ، تصل فيه درجة التكبير إلى آلاف المرّات، كما هو الحال فى دراسة الكرات الدموية أو الفيروسات.

نتيجة لكل هذه الأسباب السالف ذكرها، فإنه لا مفرّ من اللّجوء إلى خبرات بديلة يطلق عليها الخبرات غير المباشرة، ومعنى ذلك أن هذه الخبرات لا تقل أهمية عن الخبرات المباشرة، وأىّ منهج لا بد له من الجمع بين هذين النوعين من الخبرات.

والخبرات غير المباشرة هى فى الواقع خبرات الآخرين نكتسبها من خلال القراءة (الكتب، المقالات، المجلات)، أو المشاهدة (الأفلام أو برامج التلفزيون، والمسرحيات، وما يحدث للآخرين) أو الاستماع (الدروس، المحاضرات، الندوات).

ومن أهم مميزات الخبرات غير المباشرة ما يلى:

١- أنها تمكننا من الاستفادة من خبرات الآخرين فى جميع مجالات الحياة، مهما طالت المسافة أو بعد الزمن، وبذلك فهى توفّر لنا الجهد والوقت والمال.

٢- أنها تعتبر البديل الوحيد إذا ثبتت استحالة أو خطورة أو صعوبة اللجوء إلى الخبرات المباشرة.

٣- إن الخبرة غير المباشرة أساسية فى بعض الأحيان للمرور بالخبرة المباشرة، فعند قيام الفرد بإحدى التجارب أو بأحد البحوث فإنه يستعين بما لديه من معلومات وخبرات سابقة فى بناء خبرات جديدة

وفى تفسير النتائج التى يتوصل إليها، ولو حللنا معلوماته وخبراته السابقة لوجدنا معظمها مستمدّة من قراءة الكتب والبحوث، أى أنها مستمدة من خبرات غير مباشرة.

٤- سهولة الحصول عليها فى صورة كتب أو عن طريق استخدام وسائل تعليمية متنوعة.

ضرورة الجمع والتنسيق بين الخبرات المباشرة وغير المباشرة:

يتضمن المنهج كما ذكرنا نوعين من الخبرات هما:

أ- الخبرات المباشرة.

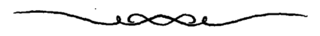
٢- الخبرات غير المباشرة.

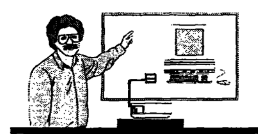
ولكل نوع من هذه الخبرات أهميته الخاصة، كما ترتبط الخبرات المباشرة وغير المباشرة ارتباطا وثيقا، وتؤثر كلّ منهما فى الأخرى. وحيث إن الخبرات المباشرة وغير المباشرة تكمّل بعضها البعض، فإنه من الضرورى تنظيم هذه الخبرات والتنسيق بينها عند بناء المنهج.

ويستدعى ذلك تحديد نوعية الخبرات وحجمها والوقت المناسب للمرور بها وتهيئة الظروف والإمكانات المناسبة لذلك.

ونحن نرى أنه من الأفضل أن يتم التركيز على الخبرات المباشرة بالنسبة لمناهج المدرسة الابتدائية، نظرا لأن التلاميذ فى هذا السن عندهم قدرة على النشاط وبذل الجهد والاعتماد على الحواسّ بما يتناسب مع طبيعة هذه المرحلة.

وليس معنى ذلك أن الخبرات غير المباشرة مستبعدة من مناهج المدرسة الابتدائية.





الفصل الثاني

أسس بناء المنهج

يتضمن هذا الفصل:

أولا : المنهج والتلميذ

ثانيا : المنهج والبيئة

ثالثا : المنهج والمجتمع

هناك مجموعة من الأسس تبنى عليها المناهج، وحيث إن للتربية دورا هاما، نحو الفرد من ناحية، ونحو البيئة من ناحية أخرى، فسوف نقصر تعرضنا فى هذه الصفحات على التلميذ والبيئة والمجتمع، كأسس هامة فى عملية بناء المناهج على النحو التالى:

أولا - المنهج والتلميذ

يعتبر التلميذ أساسا من الأسس التى يبنى عليها المنهج، ولو رجعنا إلى المنهج بمفهومه الحديث لوجدنا أنه **«مجموعة من الخبرات المربية التى تهيئها المدرسة للتلاميذ، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم»**.

ولو قمنا بتحليل هذا المفهوم الحديث للمنهج لتبين لنا أنه مجموعة من الخبرات المربية التى تهيئها المدرسة للتلاميذ، وأن الهدف من هذه الخبرات هو مساعدة التلاميذ على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم.

يتضح لنا من التعريف السابق للمنهج ومن تحليل هذا التعريف **أن التلميذ هو الأساس الأول فى بناء المنهج.**

وقد أهمل المنهج بمفهومه التقليدى التلميذ وركز على المعرفة والمعلومات التى تزود بها المدرسة التلميذ، واستمر الحال على هذا النحو سنوات طويلة، إلى أن ظهرت التربية الحديثة ونقلت محور اهتمام المنهج من المعلومات إلى التلميذ نفسه، وبذلك تم إخضاع المنهج للتلميذ بدلا من إخضاع التلميذ للمنهج.

وحيث إن التلميذ هو أحد الأسس التى يبنى عليها المنهج فإن ذلك يتطلب معرفة كل شىء عنه:

ميوله وحاجاته، وقدراته واستعداداته، ونموه ومشكلاته واتجاهاته ... إلخ.

وسوف نستعرض فى الصفحات التالية ارتباط المنهج بكل ما يخص التلميذ على النحو التالى:

(١) المنهج ونمو التلاميذ:

أ- المنهج والنمو الشامل للتلاميذ

إن من أهم الأهداف التربوية هو إتاحة الفرصة للنمو الشامل للتلاميذ. والمقصود بالنمو الشامل هو النمو فى كافة الجوانب أى فى الجوانب التالية:

الجانب العقلى، والجانب المعرفى، والجانب الجسمى، والجانب الاجتماعى، والجانب الدينى (القيم أو الأخلاق)، والجانب النفسى، والجانب الفنى.

ويتطلب النمو الشامل التركيز على كل جانب من هذه الجوانب نظرا لما لها من أهمية فى تكوين شخصية الإنسان وتوجيه سلوكه.

أما التركيز على بعض الجوانب وإهمال الجوانب الأخرى،فإن ذلك لا يحقق مفهوم النمو الشامل، ويؤدى إلى نتائج سيئة، تمس شخصية الفرد وسلوكه وعلاقاته بالآخرين؛ وذلك لأن كل جانب من هذه الجوانب يؤثر فى بقية الجوانب ويتأثر بها، فلو افترضنا مثلا أننا ركزنا على الجانب العقلى والجانب الجسمى والجانب المعرفى، وأهملنا الجانب الدينى فهناك احتمال كبير أن ينحرف التلميذ، ويسوء سلوكه، وتصرفاته وأفعاله،بل وربما يتجه إلى طريق النصب والاحتيال والانحلال ما دام أنه أصبح محررا من القيم ولا يخضع لوازع الضمير والأخلاق.

أما لو ركزنا على الجانب الدينى مع بقية الجوانب الأخرى، فإن ذلك يؤدى إلى بناء مواطن يعرف ماله وما عليه.. يعرف واجباته نحو نفسه ونحو أفراد

أسرته، ونحو جيرانه وزملائه، نحو رؤسائه ومرءوسيه، مواطن يتجه نحو العمل الصالح ويبتعد عن المنكر لأنه يخشى الله فيحاسب نفسه قبل أن يحاسبه الآخرون، إنسان يحب الآخرين كما يحب نفسه، يشاركهم فى أفراحهم، ويواسيهم فى أحزانهم، مواطن يساعد الضعيف ويعاون المحتاج، مواطن صادق فى أقواله وأفعاله لا يكذب ولا ينافق ولا يمالق، يقول الحق ويأمر بالمعروف وينهى عن المنكر.

ولتنمية كل جانب من هذه الجوانب فإن ذلك يتطلب تحديد الطرق والأساليب والأنشطة المناسبة.

ب- المنهج والنمو المتوازن للتلاميذ:

والمقصود بالنمو المتوازن هو إتاحة الفرصة لنمو التلاميذ فى كافة الجوانب، بحيث لا يطغى جانب على آخر،ويتطلب ذلك من المدرسة تحديد حجم الجهد والنشاط الواجب تخصيصه لكل جانب من جوانب النمو لدى التلميذ، وفقا لحالته ومستواه وقدراته واستعداداته وظروفه،بحيث يتمكن فى النهاية من النمو فى جميع الجوانب. على ألا يكون هناك فرق شاسع بين النمو فى جانب والنمو فى جانب آخر، وفى ظل مفهوم التوازن يجب ألا يصل النمو إلى القمة فى جانب بينما يظل قريبا من نقطة الصفر فى جانب آخر، وذلك من أجل تآلف أفراد المجموعة الواحدة.

وفى ظل هذا المفهوم فمن واجب المدرسة أن تعطى مزيدا من العناية للجانب الذى يكون التلميذ فى حاجة للنمو فيه أكثر من بقية الجوانب الأخرى، أى يزيد التركيز كلما اشتدت الحاجة، وليس التوازن كما يتصور البعض هو توزيع الجهد والاهتمام بطريقة متساوية على جميع الجوانب، وإنما هو توزيع الجهد والاهتمام بكل جانب بقدر معين وفقا للحاجة.

ويمكننا أن نشبه ذلك بحالة مريض يشكو من الضعف العام والإرهاق الشديد، فواجب الطبيب المعالج فى هذه الحالة هو إجراء تحليل كامل للمريض

بحيث يتمكن من معرفة النقص، ثم يقوم بتحديد نوعية الدواء أو الڤيتامينات اللازمة للتغلب على هذا النقص.

أما إذا كتب الطبيب للمريض مجموعة عامة من الڤيتامينات دون أن يكون على علم بمدى النقص الذى يعانى منه المريض، فإن جسم المريض يستفيد من بعض الڤيتامينات التى يحتاج إليها فعلا، أما بقية الڤيتامينات فلن يستفيد منها.

ويتطلب النمو المتوازن تحديد درجة معقولة للنمو فى كل جانب،بحيث تعتبر كحد أدنى لا يجب أن يقل عنه، أما الوصول إلى الحد الأقصى فهو متروك لإمكانات التلميذ وقدراته وظروفه الخاصة.

جـ- المنهج وخصائص النمو:

للنمو خصائص مميزة،ويجب على المنهج مراعاة هذه الخصائص، وفيما يلى بعض الخصائص العامة للنمو ودور المنهج نحوها.

- النمو عملية شاملة متكاملة:

فالطفل ينمو فى جميع الجوانب، وكل جانب يؤثر ويتأثر ببقية الجوانب، وعلى ذلك فقد تم تعريف المنهج بمفهومه الحديث على أنه مجموعة الخبرات المربية التى تهيئها المدرسة للتلاميذ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، وبذلك نجد أن المنهج يعمل على تحقيق التنمية الشاملة، كما أنه يراعى خاصية التكامل عن طريق الأنشطة المتنوعة التى تهيئها للتلاميذ، وكذلك عن طريق ترابط الخبرات والمعلومات.

- النمو عملية مستمرة ومتدرجة:

ومن هذا المنطلق فإن على المنهج العمل على استمرارية الخبرات، بحيث تؤدى الخبرات الحالية إلى اكتساب خبرات جديدة وهكذا.

أما بالنسبة للتدرج فإن على المنهج مراعاة ذلك عند إتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بالأنشطة المختلفة، وكذلك عند تقديم المعلومات فإنه ينبغى مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول.

- النمو يؤدى إلى النضج، والنضج يؤدى إلى التعلم:

والإنسان لا يصل إلى النضج إلا من خلال النمو الكامل، فالطفل مثلا لا يستطيع أن يقف على قدميه ويمشى إلا بعد استكمال نمو بعض العضلات والأعصاب والجهاز الخاص بحفظ التوازن، وإذا لم يحدث النمو الكافى لهذه الأجزاء فإن الطفل يتأخر فى المشى ويحدث نفس الشىء بالنسبة للكلام والسمع وحركات الأطراف، ويمتد ذلك إلى القدرات العقلية هى الأخرى، فقدرة التلميذ على التخيل أو التركيز أو الربط أو إدراك العلاقات لا تتكون إلا بعد نضج خلايا معينة، ثم يلزم بعد ذلك قيام الفرد بنوع من التدريب والممارسة.

من هذا المنطلق فإن المناهج الحديثة تعمل على تقديم المعلومات إلى التلاميذ عندما يشعرون بحاجتهم إليها، وعندما تكون لديهم القدرة على استيعابها، أى أن المادة تقدم فى الوقت المناسب وهو الوقت الذى يكون فيه التلميذ قادرا على فهمها واستيعابها، وهذا لا يتم إلا بعد وصوله إلى النضج المطلوب لهذه العملية.

ولقد سبق أن ذكرنا أن المنهج الحديث ما هو إلا مجموعة من الخبرات المربية.. والخبرة فى حد ذاتها لا يمكن أن يمر بها إنسان إلا إذا قام بعمل معين، ثم الربط بين العمل ونتيجته، وهناك عوامل كثيرة تؤثر على عملية الربط بين العمل ونتيجته من أهمها: (١) درجة نضج الفرد، (٢) درجة ذكائه، (٣) خبراته السابقة، (٤) طبيعة الموقف الذى يمر به، وما يهمنا من هذه العوامل هو أن درجة النضج لها تأثير على اكتساب الخبرات.

من هذا المنطلق فإن المنهج الحديث يعمل على إتاحة الفرص أمام التلاميذ للمرور بالخبرات المطلوبة فى الوقت المناسب، وما يقال عن اكتساب المعلومات والخبرات يقال أيضا عن اكتساب المهارات.

من ذلك كله يتضح لـنا أن النضج هو أساس عملية التـعلم وأن للنمو دورا كبيرا فى ذلك.

النمو يختلف من تلميذ لآخر:

من الممكن أن يعيش طفلان فى نفس السن وفى نفس البيئة، ويتناولا نفس الكمية من الأطعـمة والمشروبات، ويعاملا نفس المعـاملة، ومع ذلك قد نجد أن أحدهمـا يختلف عن الآخـر، سواء كان ذلك نـموا عقليـا أم لغويا أم حركـيا أم جسميا أم حسيا، معنى ذلك أن الاختلاف فى النمو من فرد لآخر يؤدى إلى وجود الفروق الفردية بيـن التلاميذ، ومن واجب المنهج مراعـاة هذه الفروق،وذلك عند اختيار التلامـيذ للمقررات الدراسية، وكذلك عند تأليـف الكتب الدراسية، وعند اختيـار طرق التدريس والوسائل التـعليمية والأنشـطة وحتى عند اختيـار أساليب ووسائل التقويم.

وسوف نتعرض الآن لبـعض خصائص نمو الأطفال وكيفيـة مراعاة المنهج لهذه الخصائص:

* فى مرحلة الطفولة المبكرة لا يستـطيع الطفل بذل جهد ما لمدة طويلة، كما أن قدرته على المتابعة لا تسـتمر طويلا، ويتطلب ذلك من المنهج تنويع الأنشطة والإكثار من فترات الراحة وتقليل زمن حصة الدراسة.
* يتعرف الطفل عـلى الأشياء المحيطة به عن طريـق الحواس ، ويتطلب ذلك من المنـهج كثرة استـخدام الحواس فى عمـلية التعلم، وبـالتالى استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة على نطاق واسع.
* يتميـز الطفل بطول النظر فى مـرحلة الطفولة المبـكرة، لذلك يجب أن

تكون الكلمات والجمل مكتوبة للطفل بخط كبير وواضح، ومراعاة ذلك عند طباعة الكتب المدرسية وما تتضمنه من صور ورسوم.

* يتميز التلميذ فى مرحلة الطفولة المتأخرة بقدرة كبيرة على الحركة المستمرة والنشاط الدائب، ويستطيع المنهج أن يستثمر هذه القدرة فى التعلم عن طريق النشاط فى صورة وحدات أو مشروعات، كما يمكن زيادة الاهتمام بالأنشطة الرياضية والرحلات والمعسكرات والزيارات الميدانية.

* فى مرحلة الطفولة تكون قدرة الطفل كبيرة على الحفظ،ويمكن للمنهج استغلال هذه القدرة فى حفظ بعض الآيات القرآنية والأحاديث والأناشيد التى تعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الأسرة والوطن والنظام والنظافة إلخ.

* فى مرحلة الطفولة المتأخرة يزداد انتماء الطفل للجماعة، وبالتالى فإنه من الضرورى إتاحة الفرصة للقيام بالأنشطة الجماعية فى صورة رحلات ومعسكرات ومعارض وجمعيات على أن يحدد الدور الذى يقوم به كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ، كما يجب العمل على تشجيع المنافسة بين الجماعات؛ لأنها تؤدى إلى تآلف أفراد المجموعة الواحدة.

(٢) المنهج وحاجات التلاميذ:

كلمة حاجة يقصد بها حالة من النقص أو الاضطراب الجسمى أو النفسى، إن لم تلق من الفرد إشباعا بدرجة معينة، فإنها تثير لديه نوعا من الألم أو التوتر أو اختلال التوازن سرعان ما يزول بمجرد إشباع الحاجة.

وينتج الشعور بالحاجة عن:

أ- عوامل تتفاعل داخـل جسم الإنسان ويطلق عليها العوامـل البيولوجية أو الفسيولوچية،وتؤدى إلى الشعور بالجوع أو العطش أو الرغبة فى الإشباع الجنسى.

ب- عوامل خارجية مرتبطة بثقافـة المجتمع واتجاهاته وتؤدى إلى إحساس الإنســان بالحاجـة إلى الأمن أو الحاجـة إلى الانتـماء أو الحاجـة إلى التقدير.

وللحاجات أهمية كبرى بالنسبة للمنهج للأسباب التالية:

١- عدم إشبـاع الحاجات يؤدى إلى ظـهور مشكلات، والمـشكلات تقف حائلا أمام التعلم.

٢- اهتمام المـنهج بحاجات التلاميـذ يجعلهم يقبلون عـلى الدراسة بدافع قوى فيبذلون المزيد من الجهد والنشاط مما يؤدى إلى اكتسابهم المزيد من الخبرات المربية.

٣- إشـباع الحـاجات فـى كثـير من الأحـيان يـؤدى إلى اكتـساب بـعض المهارات، ويعتبر ذلك فى حد ذاته هدفا تربويا هاما.

دور المنهج نحو حاجات التلاميذ:

١- إتاحة الفرص أمـام التلاميذ للقيام بـأنشطة جماعية متـنوعة تدور حول حاجاتهم وتعمل على إشباعها.

٢- عند قيام التلاميذ بأنشطة لإشباع حاجاتهم، فإنه من الضرورى توجيههم

لاكتساب بعض المهارات اللازمة لهم، فالحاجة إلى الطعام مثلا يمكن استغلالها فى اكتساب التلميذات مهارات إعداد وتقديم وتناول الطعام.

٣- يجب على المنهج التركيز على الطرق الصحيحة التى يتبعها التلاميذ لإشباع حاجاتهم، بحيث يؤدى ذلك إلى تكوين عادات واتجاهات إيجابية، فعند إشباع الحاجة إلى الطعام يمكن توجيه التلميذ إلى اكتساب مجموعة من العادات والاتجاهات الإيجابية تتمثل فى غسل اليدين قبل الأكل باستمرار، وطريقة الجلوس على المائدة، كيفية استخدام أدوات الأكل، وكيفية مضغ الطعام، وعدم المناقشة أو التحدث أثناء تناول الطعام إلخ.

٤- يتطلب إشباع بعض الحاجات المرتبطة بالمجتمع مثل الحاجة إلى التقدير والحاجة إلى التعبير، يتطلب ذلك من المنهج إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لتقويم الأنشطة التى قاموا بها، على أن يبدى كل تلميذ رأيه بصراحة، ومن خلال ذلك يعمل المنهج على تدعيم بعض القيم، التى تتمثل فى احترام الرأى الآخر وعدم مقاطعة شخص أثناء كلامه وضبط النفس عند احتدام المناقشة، وعدم تجريح الآخرين عند نقد آرائهم.

(٣) المنهج وميول التلاميذ:

تلعب ميول التلاميذ دورا هاما فى العملية التعليمية، وقد تفاوتت اهتمامات المناهج بالميول تفاوتا ملحوظا، إذ نجد من خلال دراستنا للمنهج التقليدى أنه أهمل التلميذ وكل ما يرتبط به من ميول وعادات واتجاهات ومشكلات وقدرات، بينما نجد أن المنهج الحديث قد اهتم بالتلميذ وكل ما يرتبط به من ميول وعادات

واتجاهات. وهناك بعض المناهج قد غالت فى اهتمامها بميول التلاميذ مثل منهج النشاط، لدرجة أنها سخرت معظم جوانب المنهج لميول التلاميذ.

ونحن نرى أنه لا يجب أن يكون هناك إفراط أو تفريط بالنسبة للميول، بمعنى أنه لا يجب الإهمال التام للميول كما حدث مع المنهج التقليدى، كما أنه لا يجب التركيز الكلى على الميول، كما حدث مع منهج النشاط؛ وذلك لأن ميول التلاميذ قد تدور حول موضوعات ليس لها قيمة تربوية كبيرة، كما أن التركيز الشديد على ميول التلاميذ قد يؤدى إلى إهمال المجتمع ومتطلباته.

وينحصر دور المنهج نحو الميول فى النقاط التالية:

١- يجب العمل على تنمية الميول التى تؤدى إلى صالح الفرد والجماعة والتصدّى للميول التى تحمل فى طياتها روح العدوان، أو التى لا تمثل أهمية حيوية للتلاميذ.

٢- يجب أن تؤدى عملية إشباع ميول التلاميذ إلى توليد ميول جديدة فى اتجاهات مختلفة، بحيث يتحقق مفهوم الاستمرارية، فالميل نحو الرحلات مثلا ممكن أن يؤدى إلى ميل جديد نحو التصوير وتحميض الصّور وهكذا.

٣- يجب العمل على ربط الميول بحاجات التلاميذ من ناحية وبقدراتهم واستعداداتهم من ناحية أخرى.

الحاجات ← الميول ← القدرات والاستعدادات.

فارتباط الميول بحاجات التلاميذ يؤدى إلى إقبالهم على الدراسة والنشاط بحماس شديد وجهد متواصل، وارتباطها بقدرات التلاميذ

واستعداداهم يتيح الفرصة لهذه الجهود بأن تثمر وتحقق الأهداف التربوية المنشودة.. فالميل نحو الموسيقى إن لم يصاحبه قدرة واستعداد لتعلّم الموسيقى فإن التلميذ لن يحقق أى نجاح فى مجال تعلم الموسيقى.

٤- يجب العمل على توجيه التلاميذ مهنيًا ودراسيًا، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة أمامهم للقيام بالدراسات التى تتفق مع ميولهم وتتمشى مع قدراتهم، ومن هذا المنطلق تكون الميول بمثابة الموجّه للدراسات المهنية، ويتطلب ذلك ملاحظة التلاميذ أثناء قيامهم بالأنشطة المتنوعة.

٥- يجب استغلال ميول التلاميذ فى تنمية القدرة على الابتكار والإبداع.

٦- يجب استغلال ميول التلاميذ فى تكوين مجموعة من العادات والاتجاهات المفيدة، أى أن طريقة إشباع الميل يجب أن تسهم فى إكساب التلاميذ عادات واتجاهات إيجابية.

(٤) المنهج وقدرات التلاميذ واستعداداتهم:

يختلف كل تلميذ عن الآخرين فى قدراته واستعداداته، وحيث إن القدرات والاستعدادات تلعب دورا كبيرا فى عملية التعلم فإن الضرورة تحتم مراعاة المنهج لها والعمل على تنميتها.

وهناك فروق بين القدرة والاستعداد. فالقدرة وفقا لتعريفها فى علم النفس هى كلّ ما يستطيع الفرد أداءه فى اللحظة الحاضرة، من أعمال عقلية أو حركية، نتيجة تدريب أو بدون تدريب، وذلك كالقدرة على قيادة سيارة أو تذكر قصيدة من الشعر أو التحدث بلغة أجنبية.

أما الاستعداد فهو قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم فى سرعة وسهولة وعلى أن يصل إلى مستوى عال من المهارة فى أحد المجالات إذا ما توافر له التدريب اللازم.

دور المنهج نحو القدرات والاستعداد:

١- يجب على المنهج العمل على ربط ميول التلاميذ بقدراتهم واستعداداتهم لأن الميل الذى لا يرتكز على استعداد لدى الطالب فإنه من الصعب تنميته مهما خصصنا له من وقت وجهد.

٢- يجب التركيز على بعض القدرات العقلية التى تفيد التلميذ فى حياته الدراسية والعامة مثل القدرة على التفكير، والقدرة على الفهم، والقدرة على التحليل، والقدرة على الربط، والقدرة على الاستنتاج، والقدرة على التعبير.

٣- يجب العمل على تنمية قدرات التلاميذ، وذلك عن طريق التدريب الموجه، ويفضل أن يكون التدريب فى بادئ الأمر تدريبا عاما للجميع، ثم يليه تدريب خاص لمن هم فى حاجة إلى ذلك.

٤- يجب أن يدرس كل تلميذ عددا من المواد يتناسب مع قدراته واستعداداته بدلا من أن يفرض عدد ثابت من المواد على جميع التلاميذ بحيث ينتهى كل تلميذ من الدراسة فى وقت يتناسب مع قدراته واستعداداته وميوله.

(٥) المنهج وعادات التلاميذ واتجاهاتهم:

للعادات والاتجاهات أهمية كبرى فى حياة الفرد والمجتمع، وتشترك مع الميول والحاجات فى توجيهها لسلوك الأفراد، وعملية تكوين العادات

والاتجاهات تعتبر هدفا من الأهداف التربوية الكبرى التى يجب على المدرسة تحقيقها، وتعتبر المرحلة الابتدائية أهم المراحل التعليمية بالنسبة للعادات والاتجاهات، لأنها تمثل المرحلة التى يبدأ فيها التلميذ فى اكتساب العادات والاتجاهات، ولذلك فإنه من واجب التربية عامة ومن واجب المناهج خاصة العمل على إكساب التلاميذ العادات والاتجاهات الإيجابية البناءة التى تؤدى إلى صالح الفرد والمجتمع مثل العادات والاتجاهات نحو النظافة، والنظام، والدقة، وتحمل المسئولية، والعدالة، والأمانة، والصبر، والإخلاص، والوفاء، والصراحة، وحرية الرأى، واحترام لآخرين، واحترام الرأى الآخر، واحترام القوانين، واحترام ملكية الدولة، والمحافظة على البيئة.

أما العادات والاتجاهات السى يجب التصدى لها فإنها تتمثل فى الإهمال، والفوضى، والتسيب، والتعصب، وعدم تحمل المسئولية، والنفاق، والكذب، والوصولية، والأنانية، والقذارة.

دور المنهج نحو العادات والاتجاهات:

١- الاهتمام بالعادات والاتجاهات الإيجابية والتصدى للعادات والاتجاهات السيئة، وذلك من خلال المعلومات والأنشطة معا.

٢- تشجيع وتدريب التلاميذ على كيفية إشباع حاجاتهم وميولهم بطرق صحيحة، وقد سبق أن تعرضنا لذلك عند الكلام عن إشباع الحاجات.

٣- استخدام بعض الوسائل التعليمية لما لها من دور فعال فى تكوين العادات والاتجاهات، مثل الأفلام التعليمية والفيديو والتمثيليات

والمسرحيات التعليمية الهادفة، وربط جهود المدرسة فى هذا المجال بوسائل الإعلام المتمثلة فى الصحافة والإذاعة والتلفزيون.

٤- إتاحة الفرص للتلاميذ للقيام بالأنشطة والدراسات الاجتماعية بهدف حصر العادات والاتجاهات وتصنيفها ومعرفة مدى انتشارها بين التلاميذ والطبقات الشعبية، ومثل هذه الدراسات لها أهمية كبيرة فى إكساب التلاميذ بعض المهارات المرتبطة بالحياة الاجتماعية، كما أنها فى حد ذاتها تساعد فى تكوين بعض الاتجاهات لديهم.

٥- يجب على المدرسة الاهتمام بأسلوب التشجيع ونظام الحوافز والجوائز، وكذلك نظام المسابقات الجماعية بين الفصول وبين المدارس، ومنح جوائز متعددة لأكثر فصول المدرسة نظافة أو تنظيما أو تعاونا بدلا من التركيز على جوائز التفوق الدراسى وحدها.

(٦) المنهج والفروق الفردية:

أثبتت الدراسات النفسية أن هناك فروقا بين الأفراد فى شتى المجالات، وترجع هذه الفروق إما إلى الوراثة أو إلى البيئة أو إلى الوراثة والبيئة معا، وقد ازدادت الفروق بين التلاميذ فى وقتنا الحالى أكثر من أى وقت مضى، وذلك لتكدس الفصول بالتلاميذ نتيجة للزيادة الرهيبة فى عدد السكان والنقص فى عدد الوفيات بين المواليد ومجانية التعليم وشدة الإقبال على التعليم من كافة الطبقات.

دور المنهج بالنسبة للفروق الفردية:

إن الاتجاه الحديث فى المناهج وطرق التدريس يتجه نحو التعليم الفردى

وهذا يتطلب أن يتم تعليم كل تلميذ وفقا لقدراته واستعداداته وظروفه وإمكاناته، ومن هنا نادت التربية الحديثة بأن من الواجب أن نعلم الطفل كيف يتعلم.

ويمكن تحديد دور المنهج نحو الفروق الفردية فى النقاط التالية:

١- **مجالات الدراسة:** من الأفضل تنظيم الدراسة فى صورة مجالات أو مجموعات من المقررات يختار التلميذ منها وفقا لميوله وقدراته واستعداداته على أن يكون الاختيار من بين المجموعات وداخل كل مجموعة... أما النظام الحالى الذى يفرض مجموعة من المواد الدراسية على كافة الدارسين يدرسونها فى وقت واحد ويؤدون فيها الامتحان فى وقت واحد، بصرف النظر عن مدى تقبلهم لهذه المواد أو مدى تمشيها مع ما تنادى به التربية من أن التعلم يجب أن يتم وفقا لقدرات المتعلم واستعداداته وميوله.

٢- **الكتب الدراسية:** للكتاب المدرسى دور كبير فى مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين، وذلك عن طريق:

- التنوّع فى عرض المعلومات وذكر الأمثلة.
- الإكثار من الصورّ والرّسوم والتوضيحات، ويستحسن استخدام الألوان فى هذا المجال.
- أن يتضمن الكتاب مجموعات من الأسئلة المتنوّعة والمتدرّجة.
- ألا يزود الكتاب التلاميذ بكافة المعلومات، وإنما يوجهّهم لاكتساب بعضها بجهودهم الذاتية.

٣- **الكتيبات المصاحبة:** من المفروض أن يتعرض الكتاب المدرسى

للمعلـومات الأساسية على أن تصـاحبه مجمـوعة كبيرة من الكتـيبات المصاحبة، والكتيب المصاحب هو كتيب صغير الحجم لا يتعدى عدد صفحاته ٥٠ صفحة من الحجم الصغير، نصفها صور ورسوم بالألوان، وتتعرض الكـتب المصاحبة لموضـوع من الموضوعات التى يتـضمنها الكتاب المدرسى بتـفصيل أكثر وأسلوب شيق وسهل ومـبسط، كما أنه يزود التلميذ بمـعلومات متعمقة فى بعض الأحيـان بأسلوب يتمشى مع حصيلـة التلميذ اللغـوية، وتتضمن مـجموعة من الرسـومات والصور بالألوان وبمنتهى الدقة، ويعرض أحيـانا صورا لبعض الخلايا فى جسم الإنسان أو لبعـض الڤيروسات أو لبعض الكائـنات الحية الدقيقـة بنسبة تكـبـير تـصل إلـى عـدة آلاف مــن الـمـرات، وذلك عــن طريــق الميكروسكـوب الإلكترونى. فإذا ما درس التلـميذ موضوعا كـالجهاز الدورى مثـلا فى صفحة الكـتاب المدرسى فيـقابل ذلك مجمـوعة من الكتيبات المصـاحبة منها مثلا كتيب عن القلب وكـيف يعمل، وكتيب عن الدم، وكتيب عن الكرات الدموية داخل جسم الإنسان إلخ.

ومن مميزات هذه الكتيبات أنها:

- تخفف الضغط عن الكتاب المدرسى،إذ تزود الـتلاميذ بتفاصيل لا يمكن أن يتضمنها الكتاب المدرسى.
- تعمل على إشباع ميول التلاميذ فى القراءة والاطلاع.
- تساعد على توجيه التلاميذ دراسيا ومهنيا.
- تنمى لدى التلاميذ الرغبة والقدرة على التعلم الذاتى والتعلم المستمر.

● تشجع التلاميذ على التردد المستمر علـى مكتبة المدرسة والاعتماد عليها فى عملية التعلم.

● تخفف العبء عن المعلم فى شرح بعض المعلومات.

٤- **طرق التدريس:** من المفروض أن ينوع المـعلم فى طرق التدريس التى يستخـدمها فى الفصل بدلا من اسـتخدام طريقة واحدة للـجميع، وفى حالة عـدم فهم بعض التلامـيذ فإن عليه أن يـشرح المعلومة الـمطلوبة بطريقة أخرى، والخطأ الذى يقع فيـه معظم المعلمين هو شرح الدرس بطريقـة تتمـشى مع قدرات التـلميذ المـتوسط،وبالـتالى فإن مـثل هذه الطريقة لا تناسب قـدرات التلاميذ ذوى المستوى الضعـيف أو التلاميذ ذوى المستوى العـالى، ويخطئ المعلم إذا أعاد شرح المـعلومة بنفس الطريقة عدة مرات.

واختيار المعلم لطريقة التدريس المناسبة يرتبط بعدة أمور من بينها:

● الهدف التعليمى المراد تحقيقه،فاكتساب المعلومات يتطلب طرقا تختلف عن الطرق المطلوبة لاكتساب المهارات.

● طبيعة المادة المدروسة.

● الإمكانات المادية المتاحة لتدريس هذه المادة.

● قدرات التلاميذ واستعداداتهم وعاداتهم واتجاهاتهم المرتبطة بالتعلم.

● كفايات المعلمين ومهاراتهم فى استخدام الطريقة.

٥- **الوسائل التعـليمية:** يجب على المـعلم أن ينوع فى استخـدام الوسائل

التعليـمية،أى يستخدم وسائـل تعليمية مختـلفة وفقا للموقف التعليمى ووفقـا لقدرات التلامـيذ. المهـم أن يكون المعلـم قادرا على اختـيار واسـتخدام الوسيلة الـمناسبة للـموقف التعـليمى المناسـب فى الوقت المناسب، وكلما نوّع الـمعلم فى استخدام الوسائل التـعليمية، ازدادت مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ.

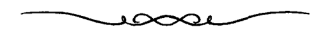
٦- **الأنشطة:** للأنشطة دور هام جدا فى تحقيق الأهداف الـتعليمية والتربوية بكافـة مسـتوياتهـا، إذ ثبت أنهـا تسهم مـساهمـة فعالـة فى اكتـساب المعلومات والمـهارات وتكوين الاتجاهات، كما أنها تعـمل على تنمية العـديد من الـقدرات مـثل القـدرة على الـتفـكير والـقدرة علـى حل المشكـلات والقدرة على الابتكار إلـخ. . والمفروض أن يتـيح الفرص أمام التلاميذ للقـيام بأنشطة كثيرة ومختلفة بحيـث يراعى عند القيام بها ما يلى:

- تجاوب هذه الأنشطة مع ميول التلاميذ ورغباتهم.
- تجاوب هذه الأنشطة مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم.
- أن تعمل هذه الأنشطة عـلى سد نقص لدى التلميذ، فالتلـميذ الكسلان يحتاج إلى مزيد من النشاط البدنى، والتلميذ المنطوى يحتاج إلى مزيد من النشاط الاجتماعى.

٧- **التقويم:** من بين الأسـس التى يبنى علـيها التقـويم أن يكون متـنوعا، والمقصود بـالتنوع هنا هو استخدام وسـائل وأساليب مختلفة لـلتقويم بحيث يحـقق أهدافه ويكون متمشـيا مع الفروق الفردية بين الـتلاميذ، واستخـدام وسائل متنـوعة للتقـويم يتطلب استـخدام الامتحـانات مع الملاحظة والمقابلة وتحليل العمل الذى يقوم به التلميذ إلخ. . .

وبالنسبة للامتحانات فمن الأفضل أن تكون هى الأخرى متنوعة بحيث تتمثل فى أسئلة مقالية وأسئلة موضوعية (الصواب والخطأ - التكملة - المزاوجة- الاختيار من متعدد إلخ. . .) وأسئلة تحريرية وأسئلة شفهية واختبارات أداء بما يتناسب مع طبيعة كل مادة دراسية.

والتنوع على هذا النحو يساعد على تحقيق التقويم لأهدافه ويجعله أكثر تمشيا مع الفروق الفردية بين التلاميذ.



ثانيا - المنهج والبيئة

تمثل البيئة،وكذلك المجتمع،أساسا من الأسس التى تبنى عليها المناهج، وقد رأينا سابقا أن التلميذ يمثل الأساس الأول فى بناء المناهج، وأن من بين ما تهدف إليه التربية هو إعداد الفرد إعدادا شاملا متكاملا وإتاحة الفرص لنموه فى جميع الجوانب بحيث يصبح مواطنا صالحا قادرا على الموازنة بين حقوقه وواجباته، وحيث إن للتربية رسالة نحو الفرد،إذ تعمل على تنشئته وإعداده وتوجيهه،فإن لها أيضا رسالة نحو المجتمع، إذ تعمل على نقل وتنقية تراثه الثقافى، كما تعمل على المساهمة فى حل مشكلاته وتطويره، وحيث إن الفرد يؤثر فى المجتمع بسلوكه وعمله وفكره،كما أنه فى نفس الوقت يتأثر بهذا المجتمع لأنه ينمو ويشب فيه ويكتسب عاداته واتجاهاته من الوسط الذى يعيش فيه، وحيث إن نمو الفرد نفسه يتأثر بالظروف الاجتماعية السائدة،وحيث إن شخصيته تتكون هى الأخرى فى إطار اجتماعى. .

لذلك كله فإنه من المنطقى والضرورى أن ندرس وأن نحلل كلا من البيئة والمجتمع لما لها من تأثير بالغ على إعداد الفرد وتربيته،ومن هنا يصبح المجتمع أساسا من الأسس التى تبنى عليها المناهج.

وسوف نتعرض فى هذا الجزء للبيئة ودور المنهج نحوها، ثم للمجتمع ودور المنهج نحوه على أساس أن البيئة تمثل جزءا من المجتمع، وأن المجتمع الواحد يتضمن العديد من البيئات (بيئة ساحلية، وبيئة زراعية، وبيئة صناعية، وبيئة صحراوية).

يختلف نطاق البيئة وفقا لنوعية الكائن الحى، فبيئة النبات محدودة جدا وتكاد تكون ثابتة، فلو تتبعنا نمو النبات سواء على المستوى الرأسى أو الأفقى لوجدناه محدودا للغاية، وبالنسبة لبيئة الحيوان فإنها أكثر اتساعا لو قارناها ببيئة النبات؛نظرا لأن حركة الحيوان أكثر من حركة الإنسان، أما لو انتقلنا إلى الإنسان لوجدنا أن بيئته تزداد اتساعا لأن حركته أكثر وجهده أكبر نظرا لاستخدام العديد من وسائل المواصلات والاتصالات.

يمكننا أن نستخلص من ذلك أن بيئة الكائن الحى تزداد اتساعا كلما ازداد الكائن الحى رقيا، وبالتالى فإن بيئة الإنسان هى أكثر البيئات اتساعا وتشابكا.

مكونات البيئة:

تتكون البيئة من عنصرين أساسيين هما:

أ- **المصادر الطبيعية:** ويقصد بها ذلك الجزء المادى من البيئة، وهى من خلق الله سبحانه وتعالى ولا دخل للإنسان فى تكوينها أو إنشائها، وهى تتمثل فى البحار والأنهار والبحيرات والصحارى والجبال،وتمد هذه المصادر الإنسان بما يلزمه للحياة.

ب- **الثقافة:** هى حصيلة نتاج البشر فى مكان ما عبر السنين، ويمكن اعتبارها بأنها ذلك الجزء من البيئة الذى صنعه الإنسان خلال حياته فى مكان معين سواء كان هذا الجزء ماديا أو لاماديا،وغالبا ما تتأثر الثقافة بفكر الإنسان نتيجة تعامله، وتأثيره وتأثره بالمصادر الطبيعية التى يعيش فى وسطها.

ووفقا لهذا التحديد للثقافة يمكننا اعتبار المنازل والشوارع والحدائق والكبارى والأنفاق والمصانع والمدارس والمستشفيات والآلات والأجهزة والملابس كجزء مادى من الثقافة، بينما الأفكار وبعض العادات والتقاليد والاتجاهات والقوانين والأحكام واللغة والفلسفة والنظريات كجزء لا مادى من الثقافة.

وقد تم التعارف على تقسيم عناصر الثقافة إلى ثلاثة أقسام على النحو التالى:

- **عموميات الثقافة:** وهى التى يشترك فيها معظم أفراد المجتمع، مثل لغة الاتصال والعادات والاتجاهات الشائعة المرتبطة بالسلوك البشرى فى بعض المناسبات كالأفراح والمآتم، والأعياد وتلك التى ترتبط بالقيم والزى وطريقة التعامل إلخ... ويمكن تمييز مجتمع عن آخر عن طريق هذه العموميات.
- **خصوصيات الثقافة:** وهى العناصر التى تختص بها فئة من فئات المجتمع. تتمثل فى أصحاب المهن كالأطباء، والصيادلة، والمهندسين، والتجار، والمحامين، والمعلمين وأصحاب الحرف المختلفة، إذ لكلّ فئة من هذه الفئات ألفاظ يتعاملون بها وأساليب للتعامل واتجاهات تجمعهم وتسيطر عليهم...
- **البدائل:** غالبا ما يحدث تأثير من المجتمعات المتقدمة على المجتمعات النامية أو المتخلفة فى بعض مجالات الحياة،إذ ينتج عن التقدم العلمى والتكنولوجى فى مجالات الطب والهندسة والزراعة والمواصلات فى الدول المتقدمة لجوء الدول النامية أو المتخلفة إلى الدول المتقدمة

لاستيراد ما تنتجه فى هذه المجالات، وبالتالى تتأثر أساليب حياتهم وتتغير نتيجة لذلك، فاستيراد السيارات واستعمال التليفونات يؤدى إلى تغيير جذرى فى وسائل المواصلات والاتصالات، بل إلى تغيير فى طريقة التعامل وأساليب التفكير والعمل، كما أن استخدام التكنولوجيا فى مجال الزراعة أو الصناعة يؤدى إلى تغيير جوهرى فى النظم التى كانت متبعة، ولا يقتصر الاستيراد على الأجهزة والمعدات والآلات، وإنما يتعدى ذلك إلى العادات والاتجاهات والقيم نفسها. . . من هنا يمكننا القول بأنه ما دام هناك مزيد من الاتصالات بين الدول والمجتمعات فإن بدائل الثقافة يزداد حجمها ونطاقها من عام لآخر.

ولو عدنا إلى التقسيم السابق للبيئة إلى مصادر طبيعية وثقافة لوجدنا أن المصادر الطبيعية تختلف وتتعدد وتتنوع داخل نفس الدولة . . ففى مصر الآن توجد مناطق ساحلية فى أماكن مختلفة (ساحل البحر الأبيض، وساحل البحر الأحمر، وقناة السويس) كما توجد مناطق زراعية فى شرق الدلتا ووسطها وغربها وفى الصعيد، كما توجد مناطق صناعية فى القاهرة وحلوان والإسكندرية وطنطا والمحلة والسويس وأسوان، وتوجد أيضا مناطق صحراوية كما هو الحال فى سيناء والصحراء الغربية. . وهكذا تتعدد وتتنوع وتختلف المصادر الطبيعية فى المجتمع الواحد.

يمكننا القول مما سبق أن لكل بيئة مصادرها الطبيعية الخاصة بها، كما أنه داخل المجتمع الواحد تتعدد البيئات وتختلف، أما الثقافة فحيث إنها لا تقتصر على كل بيئة على حدة، وإنما تمتد لتصبح ثقافة المجتمع بكل بيئاته فسوف نتعرض إذن للمنهج والثقافة عندما نتكلم عن المجتمع.

دور المنهج نحو المصادر الطبيعية فى البيئة:

يعيش الإنسان فى البيئة معتمدا إلى حد كبير على ما بها من مصادر وثروات طبيعية ويزداد انتفاع المواطنين بثروات البيئة كلما زادت قدراتهم على استغلال هذه المصادر الاستغلال الجيد، إذ من الممكن أن تكثر المصادر والثروات الطبيعية فى إحدى البيئات، ولكن لعدم قدرة السكان على استغلالها الاستغلال الجيد فإن ذلك يؤدى إلى وجود مشكلات لا حصر لها؛ ولذلك فإن المنهج عليه أن يقوم بدور فعال نحو البيئة ينحصر فى النقاط التالية:

(١) تعريف التلاميذ بالمصادر والثروات الطبيعية فى البيئة التى يعيشون فيها والفوائد التى تنعكس على المواطنين نتيجة لوجود هذه الثروات بأرضهم، وذلك عن طريق المقرّرات الدراسية والزيارات الميدانية واستخدام بعض الوسائل التعليمية كالأفلام وبرامج التلفزيون.

(٢) تعريف التلاميذ بالطرق المتبعة حاليا، لاستغلال المصادر والثروات الطبيعية وعيوب هذه الطرق وطرق الاستغلال التى تعتمد على التقدم العلمى والتكنولوچى، فالأرض الزراعية تمثل مصدرا من المصادر الطبيعية فى مصر، ولكن طرق الزراعة التى يتبعها الفلاحون تتشابه إلى حدّ كبير بالطرق القديمة التى كانت سائدة لدى قدماء المصريين، دون تحديث أو تطوير، مما أدّى إلى سوء الإنتاج الزراعى، مما نتج عنه مشكلات لا حصر لها ترتبط بالحبوب ورغيف الخبز. أما تطوير زراعة الأرض واستخدام التكنولوچيا الحديثة فى ذلك فإنه يؤدّى إلى زيادة المحاصيل، إذ يصل حاليا إنتاج الفدان من القمح إلى حوالى ٢٥ أردبا بدلا من سبعة أرادب، كما أن زراعة الطماطم بالطرق الحديثة يتضاعف إنتاجها حوالى ١٠ مرات وهكذا...

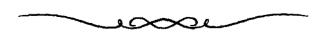
ويمكننا أن نضرب مثالا آخر بمياه النيل، فالنيل موجود منذ آلاف السنين ونستعمل مياهه فى الشرب ورى الأرض،ولكن طريقة رى الأرض التى كانت تستخدم فى الماضى كانت تعتمد على طريقة رى الحياض أو الرى الدائم، وفى كلتا الطريقتين كان الفلاح يقوم بغمر الأرض الزراعية بالمياه مما ينتج عنه استهلاك كميات كبيرة جدا من مياه النيل بلا داع. ونتيجة لسوء الصرف أدى ذلك إلى وجود آثار سيئة على طبيعة الأرض وعلى ما تنتجه من محاصيل . . أما الآن فى الدول المتقدمة فيتم رى الأرض إما بالرش المحورى أو بالتنقيط، أى يوضع كمية قليلة جدا من الماء تحت جذر النبات مباشرة،وتؤدى هذه الطريقة إلى توفير كميات كبيرة جدا من المياه تستغل فى رى أراض أخرى وهكذا. . .

(٣) إكساب التلاميذ بعض المهارات الخاصة بالتعرف على خامات البيئة وكذلك مهارات التعامل مع المصادر الطبيعية فى البيئة، وذلك لتنمية قدرتهم مستقبلا على تطوير أساليب استغلال هذه المصادر. ويتم ذلك عن طريق التدريب والزيارات الميدانية وإقامة بعض المعسكرات.

(٤) تكوين اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ للمحافظة على البيئة وعدم تلوثها وحمايتها من الأخطار والعمل على حل مشكلاتها. ويتم ذلك عن طريق الأنشطة الموجهة لخدمة البيئة، والتى تتمثل فى إقامة بعض المعسكرات والزيارات الميدانية والمشاركة فى بعض المشروعات المتمثلة فى النقاط التالية:

محو الأمية، ردم البرك والمستنقعات، نظافة الحى أو القرية، زراعة وتنظيم بعض الحدائق، تنظيم المرور، المشاركة فى مقاومة الآفات الزراعية وجمع المحاصيل.

إننا لو علّمنا التلميذ كيف يحافظ على ملبسه وعلى كتبه وعلى فصله وعلى مدرسته،ثم نـنطلق به بعد ذلك للمحافظـة على بيئته فإننا بذلك نـسهم فى تكوين جيل يـحافظ على بـيئته بـدلا من تلويثـها وتدميـرها. . إن الحفـاظ على البيـئة وصيانتها وحمايتها من التلوث وتجميلها يعتبر عملا قوميا لابد من توجيه وتدريب وتوعية كافة المواطنين للقيام به، ومـن هنا يقع عبء كبير على كاهل المنهج فى هذا المجال.



ثالثا - المنهج والمجتمع

يعتبر المجتمع أساسا من الأسس الهامة التى تبنى عليها المناهج، وحيث إن أهداف التربية تشتق من فلسفة المجتمع فإن المناهج المدرسية يجب أن تعمل على تحقيق هذه الأهداف، وأن تستخدم وتستغل كل طاقاتها وإمكاناتها لجعل مقومات تلك الفلسفة جانبا أساسيا من جوانب سلوك المتعلمين؛ ولو قمنا بتحليل عينة من المناهج لوجدناها تختلف من مجتمع لآخر وفقا للفلسفة التى يعتنقها كل مجتمع، فالمنهج فى مجتمع رأسمالى يختلف عن المنهج فى مجتمع شيوعى وهكذا.

والفرد نفسه يتشرّب عاداته واتجاهاته وقيمه والعديد من تصرّفاته وعلاقاته بالآخرين وكيفية مجابهته للمشكلات التى تواجهه وأسلوب تفكيره من البيئة التى يعيش فيها، والمجتمع الذى ينتمى إليه، أى أنّ الفرد يتأثرّ تأثّرا كبيرا بالمجتمع، كما أنه يؤثر فيه.

وهذا يعطى لدراسة المجتمع ومعرفة عاداته واتجاهاته ومشكلاته والقيم والمبادئ السائدة فيه أهمية كبرى عند بناء المناهج الدراسية.

وسوف نتعرض فى الجزء التالى للنقاط التالية:

١- بعض المبادئ الديمقراطية ودور المنهج نحوها.

٢- ثقافة المجتمع ودور المنهج نحوها.

٣- مشكلات المجتمع ودور المنهج نحوها.

(١) بعض المبادئ الديمقراطية ودور المنهج نحوها:

احترام شخصية الفرد:

إن احترام شخصية الفرد هو أحد الركائز الأساسية للديمقراطية الحقة، ولا يجب أن يكون ذلك شعارا يرفع أو ألفاظا تطلق، وإنما يجب أن تكون هناك مجموعة من الخطوات والإجراءات التى تتبع لتحقيق ذلك فى مجال المناهج.

فاحترام شخصية الفرد يتطلب أن نكفل له حرية الرأى وحرية التعبير وحرية التفكير وحرية اختيار الدراسة أو المهنة أو العمل، ومن الضرورى أن تكون هذه الحرية منظمة حتى يستطيع الفرد أن يوازن بين حقوقه وواجباته، وإلا تحولت إلى نوع من الفوضى.

واحترام شخصية الفرد يتطلب أن تتاح له الفرص للنمو الشامل، وفقا لقدراته واستعداداته، وحيث إن القدرات والاستعدادات تختلف من شخص لآخر، وحيث إن النمو يتأثر بذلك؛ فلابد من التسليم بأن احترام شخصية الفرد يتطلب مراعاة الفروق بين الأفراد، كما أن احترام شخصيته يتطلب تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص منهم.

دور المنهج نحو احترام شخصية الفرد:

- تدريب التلاميذ على ممارسة الديمقراطية في مواقف فعلية عن طريق الأنشطة المرتبطة بالحكم الذاتى في المدارس، حيث يتعرف التلاميذ على النظم والقوانين الخاصة بإدارة المدرسة.
- مساعدة التلاميذ وتشجيعهم على حرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم بكافة الطرق والأساليب سواء كان ذلك لفظيا أو فنيا، ويتطلب ذلك زيادة الاهتمام بالتعبير الشفهى والكتابى والتربية الفنية.

- تعديل نظام الدراسة بحيث يسمح لكل تلميذ باختيار المقررات الدراسية التى تتمشى مع ميوله وقدراته واستعداداته، بدلا من فرض مجموعة من المقررات على جميع التلاميذ،مع الأخذ فى الاعتبار أن هناك مواد مشتركة يدرسها جميع التلاميذ، ومواد أخرى يستطيع التلميذ أن يختار من بينها، ويتطلب ذلك العناية والاهتمام بالتوجيه والارشاد، حتى يمكن مساعدة التلاميذ على اختيار المقررات والأنشطة التى تتمشى مع قدراتهم وميولهم الحقيقية.

تنمية القدرة على التفكير ودور المنهج فى ذلك:

إن أهم ما يميز الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى هو العقل الذى وهبه الله تعالى؛ وبناء على ذلك فإن التربية تركز على تنمية قدرة التلميذ على التفكير، وذلك لصالح الفرد والجماعة فى وقت واحد، وهذا يتطلب من المنهج:

- تهيئة المواقف التى يواجه فيها التلاميذ بمجموعة من المشكلات المرتبطة بحياتهم، ثم تدريب التلاميذ على حل هذه المشكلات بأسلوب علمى، يتطلب التحديد الدقيق للمشكلة، ثم وضع الفروض وجمع البيانات والتوصل إلى النتائج.
- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لاختبار صحة آرائهم عن طريق الملاحظة والمناقشة مع الأساتذة، لمعرفة الأخطاء التى وقعوا فيها وكيفية تلافيها مستقبلا عند مواجهة مشكلات أخرى.
- تنمية اتجاهات إيجابية نحو التفكير العلمى من خلال الأنشطة المشار إليها سابقا، وكذلك عن طريق التشجيع والإقناع بأن التفكير العلمى هو الحل الأمثل لمواجهة المشكلات التى يواجهها الأفراد فى حياتهم.

احترام العمل وتقديره:

إن العمل يؤدى إلى الإنتاج، وزيادة الإنتاج تؤدى إلى تحسن اقتصاد الدولة، ولذلك يجب على الدولة بذل كافة الجهود لكى يكون العمل منتجا فى جميع المجالات. لقد كان هناك فى مصر عزوف عن العمل اليدوى واحتقار له لأسباب عديدة، أما الآن فقد بدأت النظرة إلى العمل اليدوى الحرفى تتغير نظرا لأن دخل العامل الحرفى قد تضاعف عدة مرات بالنسبة لدخل الموظف المؤهل جامعيا.

وفى أوائل القرن الحالى ظهرت عدة عوامل أدت إلى توثيق الصلة بين الفكر النظرى والعمل، ومن أهم هذه العوامل ما يلى:

- أدى ظهور الصناعة وتقدمها إلى اهتمام التربويين بالعمل وبالتربية المهنية، وقد دعم هذا الاتجاه كثير من رجال التربية أمثال جان جاك روسو وبستالوتزى وفروبل.
- أثبتت الدراسات النفسية أن الشخصية هى وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة، وتنمية الشخصية تتطلب بدورها تنمية هذه الجوانب، وقد ينتج عن ذلك الاهتمام نمو الطفل الشامل بدلا من التركيز على الجانب المعرفى فقط كما كان متبعا فى الماضى.
- أثبتت الدراسات المتعددة التى أجريت فى مجال علم النفس التعليمى وطرق التدريس أن إيجابية التلميذ ونشاطه له دور كبير فى عملية التعلم وقد أدى ذلك إلى الإقلال من الطرق اللفظية التلقينية وإتاحة الفرص لقيام المتعلمين بالأنشطة المختلفة.

ويمكننا تلخيص دور المنهج نحو العمل فى النقاط التالية:

- الربط بين الخبرات النظرية والخبرات العملية عن طريق الأنشطة المدرسية المختلفة.
- مساعدة وتشجيع التلاميذ على القيام بأعمال إنتاجية أثناء ممارستهم للأنشطة المدرسية المختلفة والتدريب على ذلك فى أماكن مختلفة (فى ورش المدارس الصناعية أو فى بعض المصانع أو المؤسسات أو الحقول بالاتفاق مع الجهات المختصة).
- إتاحة الفرص أمام التلاميذ للقيام بزيارات ميدانية للحقول والمصانع والمؤسسات والمستشفيات حتى يدرك التلاميذ قيمة العمل وأهميته ودوره فى بناء المجتمع.
- تنمية ميول التلاميذ نحو العمل لتكون أساسا لتوجيههم دراسيا ثم مهنيا.
- تنمية اتجاهات موحدة نحو العمل وتقدير جهود العاملين فى جميع قطاعات الإنتاج والخدمات بالدولة.

تنمية القدرة على التعاون والعمل الجماعى:

إن عصر التخصصات الذى نعيش فيه الآن يتطلب أن يقوم كل فرد بجزء محدد من العمل، وبالتالى إشراك مئات بل آلاف العاملين لإنجاز أى عمل مطلوب،حيث إن عمل أى فرد يؤثر فى عمل الأفراد الآخرين كما يؤثر فى حصيلة الإنتاج العام فإنه من الضرورى اكتساب الأفراد لمهارات العمل الجماعى، ويتطلب ذلك من المنهج:

- تدريب التلاميذ على القيام بأعمال جماعية داخل الفصل أو داخل المدرسة أو خارجها، مثل تحضير درس، أو إلقاء درس، أو إنتاج

وسيلة، أو عمل مشروع، أو إعداد لحفلة، أو الاشتراك فى الحكم الذاتى، أو الاشتراك فى يوم المرور أو يوم النظافة أو يوم خدمة البيئة.

- تدريب التلاميذ على التخطيط للأنشطة الجماعية وتنفيذها فى مجالات التربية الرياضية والفنية والاجتماعية، والتخطيط ليوم رياضى مع أعضاء كل فريق، وتحديد موعد المباريات وموعد كل مباراة، وتنظيم فقرات اليوم الرياضى بأكمله وكيفية الانتقال، ومن الذى يصاحب الفرق، والجوائز التى ستوزع إلخ.
- استخدام أسلوب حل المشكلات كطريقة يتدرب من خلالها التلاميذ على التفكير والعمل الجماعى فى جو يسوده التعاون للوصول إلى حل المشكلة التى تواجههم.

(٢) ثقافة المجتمع ودور المنهج نحوها:

لكل مجتمع ثقافة تخصه وتميزه عن بقية المجتمعات، وقد سبق أن ذكرنا بأن للتربية دورا هاما نحو الثقافة، ويتمثل هذا الدور فى نقل التراث الثقافى من جيل إلى جيل،مع العمل على تنقية هذا التراث وتطويره، وحيث إن للثقافة خصائص معينة نتعرض الآن لدور المنهج نحو هذه الخصائص:

أ- الثقافة خاصة بالإنسان:

ينفرد الإنسان عن بقية الكائنات الحية الأخرى بأن له ثقافة خاصة به، وأن كل جيل من الأجيال يرث ثقافة الجيل السابق له، ويعدل فيها، ويضيف إليها، ثم يورثها إلى الجيل التالى . . وهكذا ينمو ويتطور التراث الثقافى من جيل إلى جيل. . أما الكائنات الأخرى فنجد أن حياتها لا تتغير، فلو تتبعنا مجموعة من

الحيوانات فى غابة فإننا نجد أن حياة هـذه الحيوانات تكاد تسير على وتيرة واحدة ولا تتغيـر مسيرة الحياة لدى هـذه الحيوانات من جيل إلى جـيل، بل تكاد تكون ثابتة، فـالإنسان إذن هو الكائـن الحى الوحيد الذى يـرث التراث الثقـافى ويعدل ويغير فيه ويضيف إليه ليتوارثه جيل آخر وهكذا.

يتضح لنا مما سـبق أن الثقافة خاصة بالإنسان،وحيث إن الإنـسان يتميز عن بقية الكائنات الحية الأخرى بالقدرة على التفكير على نطاق واسع وبلغته المنطوقة والمكتوبة **فإن دور المنهج نحو هذه الخاصية ينحصر فى النقاط التالية:**

- يجب أن يركز المنهج على تنمية قدرة التلميذ على التفكير العلمى، ويتم ذلك عن طريق تدريبه عـلى حل المشكلات التى ترتبط بحاجـاته وميوله وبالبيئة والمجتمع الذى يعيش فيه.
- يجب الاهتمام بتدريـس اللغة القومية (العربية) وبعض الـلغات الأجنبية وتنمية قـدرة التلميذ على الاستـماع والفهم والتحدث والقـراءة والكتابة سواء باللغة القومـية أو الأجنبية نظرا لما لها من آثار بـالغة الأهمية على حياة الفرد والجماعة.

ب- الثقافة مكتسبة من جيل لجيل ومن مجتمع لآخر:

يكتسب الفرد ثقافته من الأسرة التى يعيش فيها والمجتمع الذى ينتمى إليه، فالإنسان يكتسب من الآباء والأجداد والأفـراد الآخرين عاداته، اتجاهاته، وطريقة تفكيره، وقيمه، وأنماط سلوكه، وهذا يدل على أن الثقافة مكتسبة، أى أنها تنتقل على مستوى رأسى (مـن الآباء إلى الأبناء) كما أنها تنتقل على مـستوى أفقى (من مجتـمع لآخر) فكثـيرا ما نستـورد السيارات والتلـيفزيونات والأجـهزة من الدول الصناعية المـتقدمة، كما يتم لنا أيضـا الاستفادة من تقدمهم فى مـجالات الحياة

المختلفة كالطب والهندسة والزراعة والصناعة... إلخ، وكل ذلك يدل على انتقال الثقافة على المستوى الأفقى، وحيث إن الثقافة تنتقل على مستوى رأسى وعلى مستوى أفقى وعلى مستوى رأسى أفقى فإن ذلك يتطلب من المنهج:

- الاهتمام بتدريس اللغة القومية كأداة اتصال بين الأفراد فى نفس المجتمع أو بين المجتمعات التى تتكلم نفس اللغة.
- الاهتمام بتدريس اللغات الأجنبية كأداة للاتصال بين أفراد المجتمعات المختلفة والعمل على إكساب الطلاب مهارات اللغة الرئيسية.
- الاهتمام ببعض الفنون كالرسم والتصوير باعتبارها أدوات لنقل الثقافة بين الشعوب.
- تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى التلاميذ بحيث يؤدى ذلك إلى تنقية الثقافة على المستوى الرأسى (العادات، والتقاليد، وأسلوب مواجهة المشكلات..) وكذلك على المستوى الرأسى (نقل عناصر الثقافة الإيجابية التى تسهم فى بناء الفرد والجماعة، وتعمل لخير وصالح الجميع بدلا من نقل عادات واتجاهات ضارة من بعض الدول).

جـ - الثقافة مشبعة لحاجات الإنسان:

وبالتالى فإن من واجب المنهج العمل على إكساب الفرد مجموعة من العادات والاتجاهات التى تؤدى إلى إشباع حاجاته وميوله بطريقة سليمة، أى أن دور التربية بوجه عام هو التركيز على كيفية إشباع الفرد لحاجاته وميوله بطريقة سليمة.

د- عناصر الثقافة فى تغير مستمر:

تتفاعل عناصر الثقافة بعضها مع بعض، ويؤدى هذا التفاعل إلى تغير مستمر، فالعناصر المادية غالبا ما تؤثر على سلوك الإنسان وعاداته واتجاهاته،

ويمكن أن يقال نفس الشيء بالنسبة للعناصر غير المادية، **وبالتالى فعلى المنهج مراعاة ما يلى:**

- أن يكون المنهج مرنا بحيث يتابع التغيرات التى تطرأ على ثقافة المجتمع، ويتطلب ذلك تغيير أو تعديل بعض أهداف المنهج إذا لزم الأمر، كما تتطلب الظروف فى بعض الأحيان تعديلا فى المقررات أو تغييرا فى بعض أجزائها إذا لزم الأمر، كما تتطلب الظروف تعديلا أو تغييرا فى الطرق أو الأنشطة الواجب استخدامها.
- على المنهج العمل على تنمية قدرة التلاميذ على التفكير العلمى وإكسابهم بعض الاتجاهات الإيجابية بحيث يصبحون قادرين على إحداث تغييرات فى ثقافتهم.
- مساعدة التلاميذ على فهم أسباب التغيير الثقافى بحيث يسهل عليهم تقبل التغيرات التى تطرأ.
- العمل على تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو التغير.

(٣) المنهج ومشكلات المجتمع:

لكل مجتمع عاداته وتقاليده وقيمه واتجاهاته، كما أن له أيضا مشكلاته، ومن بين الوظائف الاجتماعية للتربية أن تسهم فى حل مشكلات المجتمع، وبالتالى فإن ذلك يتطلب من واضعى المناهج أن تعمل المدرسة وبقية المؤسسات التربوية على المساهمة فى حل المشكلات التى يواجهها المجتمع.

ولو ألقينا نظرة على مجتمعنا لوجدنا أن معظم المشاكل التى نواجهها الآن قد نتجت عن عدة أسباب من بينها: الزيادة الرهيبة فى عدد السكان، ويقابل ذلك

ضعف وقلة الإنتاج،مما أدى إلى زيادة وارداتنا عن صادراتنا، وعدم الاستغلال الأمثل لمواردنا وطاقاتنا، والحروب الطويلة التى خضناها فى السنين الماضية وما أدت إليه من آثار مدمرة على الاقتصاد المصرى، وبعض العادات والاتجاهات السيئة والسلبية لدى المواطنين . . . إلخ.

كل ذلك يحتم على المنهج التصدى لمثل هذه المشكلات والمساهمة فى حلها على النحو التالى:

أ- تعريف التلاميذ بأهم المشكلات الاجتماعية وبأبعادها الحقيقية وأسبابها والآثار السيئة التى تعود على المجتمع وعلى الأفراد من عدم حل هذه المشكلات، ويتم ذلك عن طريق المقررات الدراسية المختلفة.

ب- قيام التلاميذ بالعديد من الزيارات الميدانية للأماكن والمواقع التى تنتشر فيها المشكلات ومشاهدة أبعادها وآثارها على الطبيعة، وذلك للإحساس العميق بوجود هذه المشكلات.

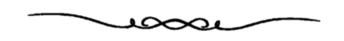
جـ- التركيز على تنمية قدرة التلاميذ على التفكير العلمى، وذلك عن طريق حل المشكلات بالأسلوب العلمى الذى يتطلب تحديد أبعاد وحجم المشكلة وفرض الفروض الخاصة بها وجمع البيانات اللازمة عنها، واختيار أنسب الحلول لمواجهة واختبار صحة كل حل واستخلاص النتائج.

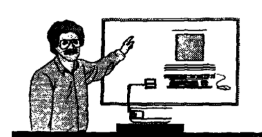
د- العمل على إكساب التلاميذ مجموعة من العادات والاتجاهات الإيجابية التى تخدم الفرد والمجتمع مثل الدقة والنظافة والنظام والصراحة والمحافظة على البيئة والعمل بضمير والتعاون مع الآخرين، وذلك

بالتركيز على المرحلة الابتدائية لأنها أهم المراحل التى يكتسب فيها التلاميذ العادات والاتجاهات، مع العمل فى نفس الوقت على التصدى للعادات والاتجاهات الضارة المنتشرة بين الأفراد.

ويمكننا القول فى هذا المجال بأن التربية الحديثة تعمل على تحويل مسار العادات والاتجاهات السيئة إلى عادات واتجاهات بناءة؛ فالاتجاه نحو الفوضى يمكن العمل على تحويله إلى اتجاه نحو النظام، والاتجاه نحو القذارة يمكن تحويله إلى اتجاه نحو النظافة، والاتجاه نحو النفاق يمكن تحويله إلى اتجاه نحو الصراحة والصدق، أى أن دور المنهج فى مثل هذه الأحوال هو العمل على عكس مسار العادات والاتجاهات الضارة.

هـ - زيادة الأنشطة الجماعية التى يقوم بها التلاميذ فى الفصل وفى المدرسة وخارجها كالجمعيات والمعارض والرحلات،وإعطاء مزيد من الحوافز للجماعات التى تحقق أهدافا تربوية منشودة، مع ملاحظة وتوجيه سلوك التلاميذ أثناء القيام بالأنشطة المختلفة حتى يمكن المساهمة فى إكسابهم بعض العادات الاجتماعية المرغوبة؛ لأن إكساب التلاميذ لهذه العادات يقلل من حجم المشكلات التى نواجهها فى حياتنا اليومية.





الفصل الثالث

عناصر المنهج



يتضمّن هذا الفصل:

أولا : الأهداف

ثانيا : المحتوى والخبرات التعليمية

ثالثا : طرق التدريس

رابعا : الأنشطة

خامسا : الوسائل التعليمية

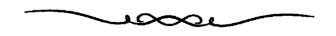
سادسا : التقويم

يتكون المنهج من العناصر التالية:

الأهداف - المحتوى والخبرات التعليمية - طرق التدريس - الأنشطة - الوسائل التعليمية - التقويم.

وتتكامل هذه العناصر مع بعضها البعض، ويؤثر كل عنصر فى بقية العناصر ويتأثر بها، فلو كان الهدف مثلا هو إكساب التلميذ مهارة معينة فى مجال ما فإن تحقيق هذا الهدف يتطلّب أن يكتسب التلميذ بعض المعلومات التى تساعد على اكتساب المهارة المطلوبة، وبالتالى يرتبط المحتوى بالهدف ارتباطا وثيقا، كما أن اكتساب المهارة المطلوبة يتطلب اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة، والتى تتمثل فى التوضيحات العملية والتدريب وتوجيه المتعلم للقيام بمجموعة من الأنشطة والممارسات مع إخضاعه للملاحظة الدقيقة المستمرة، ثم فى النهاية استخدام وسائل التقويم المناسبة التى بواسطتها يمكن الحكم على مدى اكتساب المتعلم للمهارات المطلوبة.

وفيما يلى عرض موجز لعناصر المنهج:



أولا - الأهداف

تمثل الأهـداف العنصر الأول من عناصـر المنهج. وكلمـا تحددّت أهداف المنهج بدقة ووضوح؛ ساعد ذلك على اختـيار المحتوى والطرق والوسائل، التى تعمل على تحقيق هذه الأهداف، كما أن ذلك يساعد على اختيار أساليب ووسائل التقويم التى يمكن بواسطتها معرفة مدى تحقق الأهداف الموضوعة.

١ - مصادر اشتقاق الأهداف:

يشتق المنهج أهدافه من مصادر مختلفة تتـمثل فى فلسفة المجتمع وحاجاته ومشكلاته، وفلسفة التربية، والمتعلم وقدراته وحاجاته ومشكلاته، وعملية التعلم وأسسها ونظرياتها، وطبيعة المـواد الدراسية وأهدافها، وتوضيح ذلك على الوجه التالى:

أ- فلسفة المجتمع وحاجاته:

تعتبر فلسفة المجتمع الـمصدر الأول لاشتقاق الأهداف، إذ إن التربية تعمل بكافة مؤسسـاتها وطاقاتها وإمكاناتها عـلى المساهمة فى خلق جيل جـديد يتشبع بفلسفة المجتـمع ويسير فى طريقها، كما أن حاجات المـجتمع تمثل هى الأخرى مادة خصبة لاشتقاق الأهداف.

كل ذلك يـتطلب عنـد تحديد أهـداف المناهج الـتحلـيل الدقيـق لفلسـفة المجتمع وحاجاته واتجاهاته ومشكلاته.

ب - فلسفة التربية:

تنبع فلسفة التربية من فلسفة المجتمع، كما أنها تعتبر مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف: فإذا كان المجتمع ديمقراطيا فإن التربية مطالبة بأن تسير على نفس الدرب، فتقوم على مبادئ الديمقراطية، ويتطلب ذلك احترام شخصية الفرد وحريته، وكذلك احترام مبدأ تكافؤ الفرص، فى كافة المجالات التعليمية، وإذا ما رفع المجتمع شعار الإنتاج من أجل الحياة والرخاء فإن فلسفة التربية تتجه فى هذه الحالة إلى العمل على المساهمة فى تطوير المجتمع عن طريق دفع عجلة التنمية والإنتاج، وبالتالى فإن ذلك ينعكس على صياغة الأهداف التربوية التى تركز فى هذه الحالة على إكساب التلاميذ بعض المعلومات والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالعمل.

جـ- طبيعة المتعلم:

عند بناء أهداف المنهج لا بد من معرفة قدرات المتعلم واستعداداته وميوله وعاداته واتجاهاته ومشكلاته، فإذا كان الفرد غير منظم ويتجه سلوكه نحو الفوضى فإن من أهم أهداف المنهج فى هذه الحالة هو إكسابه بعض العادات والاتجاهات المرتبطة بالنظام.

وقد رأينا سابقا أن للتلميذ أهمية كبيرة عند بناء المناهج، إذ يعتبر أساسا من الأسس التى تبنى عليها هذه المناهج، وبالتالى فإنه يمثل مصدرا من المصادر التى تشتق منها أهداف المناهج.

د- طبيعة عملية التعلم وأسسها:

للتعلم مجموعة من الأسس والنظريات يجب مراعاتها عند صياغة أهداف المنهج.

هـ - طبيعة المواد الدراسية وأهدافها:

تمثل المواد الدراسية عنصرا هاما من عناصر المناهج، ولكلّ مادّة من هذه المواد طبيعتها وأهدافها، وبالتالى فإنه من الضرورى مراعاة ذلك عند صياغة أهداف المنهج.

٢- مستويات الأهداف:

يمكن تصنيف الأهداف فى ثلاثة مستويات على النحو التالى:

أ- الغايات Aims: هى أهداف عامة عريضة يستغرق تحقيقها مدة زمنية طويلة، وهى تمثل أهداف المجتمع، وأهداف التربية فى أى قطر.

ب- الأغراض (المقاصد) Goals: هى أهداف أقل عمومية من الغايات وتتحقق فى مدة زمنية أقل، وهى تمثل أهداف المراحل التعليمية المختلفة.

جـ- الأهداف Objectives: هى أهداف محددة أقل شمولية من الأغراض (المقاصد)، وهى متمثلة فى الأهداف التعليمية للمواد الدراسية. وينبثق من أهداف المواد الدراسية الأهداف السلوكية Behavioural Objectives وهى أهداف إجرائية. وتصاغ هذه الأهداف فى عبارات تصف الأداء المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين أو درس من الدروس اليومية. وفى ضوء ما سبق فإن الأهداف تتدرج من العمومية إلى الخصوصية فى إطار هرمى على النحو التالى:

الغايات (Aims) ← الأغراض (المقاصد) (Goals)

← الأهداف (Objectives)

وتَمُرُّ صياغة الأهداف التربوية بعدة مراحل على النحو التالى:

١- تحويل أهداف المجتمع إلى أهداف عامة للتربية، ويشترط فيها أن تكون واضحة ومحدّدة وغير متداخلة.

٢- تحديد أهداف كلّ مرحلة من مراحل التعليم، ومعنى ذلك هو أنه بعد صياغة الأهداف العامة للتربية يجب أن تتم صياغة أهداف التعليم الابتدائى، ثم الإعدادى، ثم الثانوى، وفى حالة دمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية فى مرحلة واحدة يطلق عليها «التعليم الأساسى» فإنه من الضرورى البدء بصياغة أهداف التعليم الأساسى، ثم التعليم الثانوى.

وحيث إن التعليم الثانوى يتضمن عدة تخصصات، فإن ذلك يتطلّب تحديد أهداف المدرسة الثانوية التجارية، والثانوية الزراعية، والثانوية الصناعية، وهكذا.. ومن الضرورى أن يكون التلاميذ والمعلمون وكافة القائمين والمشاركين فى العملية التعليمية لكلّ مرحلة على وعى تام بأهداف هذه المرحلة.

٣- بعد تحديد أهداف كلّ مرحلة يجب تحديد أهداف كل مادّة من المواد التى يتم تدريسها بهذه المرحلة ويتطلب ذلك تحديد الأهداف العامة لكل مادة على مستوى المرحلة ككل، ثم على مستوى كل صف دراسى تدرس فيه هذه المادة.

٤- تحديد أهداف كل موضوع من الموضوعات التى تتضمنها المادة فى كل صف دراسى على حدة، ثم الدخول فى تفصيلات وتحديدات إيجابية أكثر دقة، بحيث ينتهى بتحديد أهداف كل درس من الدروس اليومية.

٣- مواصفات الأهداف:

أ- يجب أن يكون الهدف محددا تحديدا واضحا لا غموض فيه ولا إبهام، بحيث لا يحدث اختلاف فى تفسير المقصود بهذا الهدف.

ب- أن يكون الهدف مناسبا لقدرات واستعدادات وإمكانات التلميذ.

جـ- أن يراعى عند صياغة الهدف الإمكانات المادية المتاحة للمدرسة.

د - أن يتم تحقيق الهدف فى ضوء المدة الزمنية المحددة للعملية التعليمية.

هـ- أن تتم صياغة أهداف المواد الدراسية وأهداف الدروس اليومية أو الأسبوعية صياغة إجرائية ويتطلب ذلك:

- تحديد السلوك النهائى المتوقع أن يقوم به المتعلم بعد الانتهاء من دراسة الموضوع المراد تعلمه.
- تحليل هذا السلوك إلى سلسلة من الأعمال أو الأداءات، التى يمكن ملاحظتها وقياسها.
- وصف كل عمل أو أداء بفعل سلوكى واضح لا يحتمل أكثر من معنى مثل يكتب - يذكر - يحدد - يتذكر - يقارن - يرسم.
- أن يتضمن الهدف الحد الأدنى لأداء المتعلم.

بعض الأمثلة للصياغة السلوكية (الإجرائية) للأهداف:

- أن يقرأ التلميذ فقرة من خمسة أسطر من كتاب المطالعة المقرر على الصف الرابع دون أخطاء فى تشكيل نطق نهايات الكلمات.
- أن يقرأ التلميذ قراءة صحيحة عناوين إحدى الجرائد اليومية.
- أن يذكر التلميذ نص قانون كما ورد فى الكتاب المدرسى.
- أن يكتب التلميذ على الآلة الكاتبة بمعدل ٤٠ كلمة فى الدقيقة، وبنسبة خطأ لا يتجاوز ١٠٪ من عدد الكلمات المكتوبة.

- أن يرسم التلميذ خريطة لجمهورية مصر العربية (بمقياس رسم. . .) موضحا عليها عواصم المحافظات.
- أن يقارن التلميذ بين مرضى البلهارسيا والسل، من حيث أعراض المرض.

٤- تصنيف الأهداف:

هناك عدة تصنيفات للأهداف التربوية، منها تصنيفات جيلفورد وجرونلاند وبلوم (Bloom) وزملائه. وسنتعرض لأكثر التصنيفات تفصيلا وشيوعا واستخداما وهو تصنيف بلوم وزملائه والذى يعرف باسم تصنيف بلوم Bloom's Taxonomy وهذا التصنيف يتكون من ثلاثة مجالات رئيسية يتضمن كل مجال منها عدة مستويات متدرجة. والمجالات الثلاثة: هى المجال الإدراكى (المعرفى) والمجال النفسحركى والمجال الوجدانى.

وفيما يلى عرض موجز لهذه المجالات:

المجال الأول: المجال الإدراكى (المعرفى) Cognitive Domain .

ويتضمن هذا المجال ستة مستويات متدرجة فى شكل هرمى وفقا لتصنيف بلوم Bloom's Taxonomy على النحو التالى:

٦- التقويم	**Evaluation**
٥- التركيب	**Synthesis**
٤- التحليل	**Analysis**
٣- التطبيق	**Application**
٢- الفهم (الاستيعاب)	**Comprehension**
١- المعرفة (التذكر)	**Knowledge**

١- المعرفة (التذكر) Knowledge: وهى تتضمن استدعاء وتذكر المعلومات والحقائق والقوانين والنظريات، ويرتبط ذلك بأبسط العمليات العقلية.

٢- الفهم (الاستيعاب) Comprehension: ويقصد به إدراك التلميذ فى المعلومات التى تعرض عليه واستخدام المواد أو الأفكار المتضمنة.

٣- التطبيق Application: ويقصد به القدرة على استخدام المجردات والقوانين والنظريات فى مواقف جديدة.

٤- التحليل Analysis: ويقصد به القدرة على تحليل المحتوى وتجزئته إلى العناصر التى يتكون منها.

٥- التركيب Synthesis: ويقصد به القدرة على ربط عناصر أو أجزاء المعرفة لتكوين كل له معنى ما لم يكن موجودا قبل ذلك.

٦- التقويم Evaluation: ويقصد به القدرة على إصدار حكم على قيمة ما أو عمل ما.

ويلاحظ أن هذه المستويات تتدرج من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا فى التفكير.

المجال الثانى:المجال النفسحركى (المهارى) Psychomotor Domain .

ويتضمن هذا المجال المهارات الحركية ويَتَطَلَّب هذا النوع من المهارات، التنسيق والتآزر بين العقل وحركات أجزاء الجسم المختلفة والحواس وتكتسب هذه المهارات فى صورة مجموعة من الخطوات تتمثل فى المستويات الخمس التالية:

١- المحاكاة (التقليد) Imitation: ويقصد بها قيام المتعلم بحركة أو مجموعة من الحركات نتيجة الملاحظة والتقليد.

٢- **المعالجة اليدوية Manipulation**: ويقصد بها قيام المتعلم بالحركات المطلوبة، بناء على تعليمات محددة وليس عن طريق التقليد.

٣- **الدقة Precision**: ويقصد بها أن يصل الأداء إلى مستوى عال من الإتقان.

٤- **الترابط Articulation**: ويقصد به التوافق بين مجموعة من الحركات المختلفة لأعضاء الجسم المختلفة.

٥- **التطبيع Naturalization**: ويقصد به الوصول إلى أعلى درجة من الإتقان فى الأداء المهارى.

ويوجد تصنيفات أخرى غير هذا التصنيف للمجال النفسحركى.

ويعد تصنيف لندساى (Lindsay) من التصنيفات الحديثة التى تستعمل فى تنمية مهارات الكتابة على الآلة الكاتبة، أو لوحة المفاتيح فى الحاسب الآلى.

ويتكون هذا التصنيف من ثلاثة مستويات تتدرج من الأقل تلقائية إلى الأكثر تلقائية.

أ- التأقلم وتوجيه الاستجابات Orientation: ويتضمن هذا المستوى التعرف كما فى حالة الآلة الكاتبة على مكوناتها من مفاتيح وحروف وأرقام وكيفية تشغيلها.

ب- تحسين الاستجابة Response Refinement: ويتضمن هذا المستوى تحسين الاستجابات من خلال الانتقال من مجرد ضرب كل مفتاح أو حرف بمفرده إلى إدراكها واستعمالها كمجموعات بطريقة سريعة ومتتابعة.

جـ- التلقائية Automation: ويتضمن هذا المستوى زيادة السرعة والدقة فى استعمال المفاتيح والحروف والضربات بصورة تصل إلى التلقائية.

المجال الثالث: المجال الوجدانى (الانفعالى) Affective.

ويتضمن هذا المجال الميول أو الاهتمامات (Interests) والاتجاهات (Attitudes) والقيم (Values) وأوجه التقدير (Appreciation) وصنف هذا المجال «كراثول» Krathwohl وزملاؤه فى خمسة مستويات - وتتدرج هذه المستويات من البساطة إلى التعقيد وذلك على النحو التالى:

١- **الاستقبال Receiving**: ويقصد به الحساسية لظاهرة أو مثير معين بحيث تتولد رغبة للاهتمام بالظاهر أو استقبال المثير.

٢- **الاستجابة Responding**: ويقصد بها التفاعل بإيجابية مع الظاهرة أو المثير بحثا عن الرضا والارتياح والاستمتاع.

٣- **الحكم القيمى Valuing**: ويقصد به تقدير الأشياء أو الظواهر أو السلوك فى ضوء الاقتناع التام بقيم معينة.

٤- **التنظيم القيمى Organization**: ويقصد به تنظيم مجموعة من القيم وتحديد العلاقات بينها فى نظام معين تتضح فيه القيمة الحاكمة والموجهة.

٥- **الاتصاف بقيمة أو بنظام قيمى: Characterization by a value or value compex** ويقصد به تبنى الفرد قيمة أو قيم معينة تتحكم فى سلوكه وتعرفاته. ويحدث فيها تكامل القيمة أو القيم مع سلوك الفرد وتميزه بها.



ثانيا - المحتوى والخبرات التعليمية

١- معايير اختيار المحتوى:

- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف:

فكلما زاد ارتباط المحتوى بالأهداف؛ أدى ذلك إلى زيادة الفرص المتاحة، لتحقيق هذه الأهداف،وذلك لأن الطرق والوسائل والأنشطة المستخدمة، غالبا ما تنصب على المحتوى الموضوع، أما ابتعاد المحتوى عن الأهداف فإنه يؤدى إلى الانحراف بالعملية التعليمية عن مسارها المرسوم.

- أن يكون المحتوى صادقا وله دلالته:

ويستمد المحتوى صدقه إذا كانت المعلومات التى يتضمنها أساسية، وحديثة، ودقيقة، وخالية من الأخطاء العلمية، كما أن دلالة المحتوى تعنى قدرته على إكساب التلميذ طريقة البحث فى المادة التى ينصبّ عليها المحتوى.

- أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى:

والمقصود هنا بشمول المحتوى هو تعرضه لمجموعة من المجالات المرتبطة بمادة المحتوى، والمقصود بعمق المحتوى هو تناول أى مجال من هذه المجالات بالقدر الكافى، وذلك عن طريق تناول المبادئ والمفاهيم والأفكار والتطبيقات المرتبطة بالمجال، والشىء المطلوب هنا هو إيجاد التوازن بين

الشمول والعمق، أى أن المحتوى لابد لـه من التعرض لبعض الموضوعات، وأن يتـعرض لكل مـوضوع مـن هذه الموضـوعات بالـقدر المـناسب، فإذا تـعرض المحتوى لعدة موضوعات بطريقة سطحية جدا دون إعطاء التفصيلات اللازمة لكل موضوع، أو إذا تعـرض لموضوع واحد بتفـصيلات أكثر من اللازم ولـم يتعرض لموضوع آخر سواه،فإنه فى كلتا الحالتين يكون قد أخل بمفهوم التوازن بين العمق والشمول.

- أن يراعى المحتوى ميول وحاجات وقدرات التلاميذ:

إن ارتباط المحتوى بقدرات الدارسين واستعدادهم يجعلهم قادرين على فهم واستيعاب ما يتضمنه هذا المحتوى من معلومات وأفكار، كما أن ارتباط المحتوى بميول الـدارسين وحاجاتهم يزيـد من دافعيتهم لـدراسة هذا المحتوى ويـجعلهم يقبلون على دراسـته بنشاط وحيوية مما يؤثـر فى عملية التعلم تأثيـرا إيجابيا، أما عدم ارتباط المحتوى بقدرات التلاميذ فإنه يؤدى إلى تعثرهم فى الدراسة، كما أن عدم ارتباط المحتوى بميول التلاميذ وحاجاتهم يؤدى إلى عدم إقبال التلاميذ على الدراسة بشغف واهتمام، كما يؤدى فى بعض الأحيان إلى نفورهم منها.

- أن يرتبط المحتوى بواقع المجتمع الذى يعيش فيه التلميذ:

يجب أن تكون المعلومات الـتى يتضمنها المحتوى متمـشية مع واقع الحياة فى المجـتمع الذى يعيش فيـه التلاميذ، كمـا يجب أن تتعرض هذه المـعلومات بالدراسة والتحليل للنـظم الاجتماعية والاقتصادية والزراعية والـتجارية والصناعية بالمجتمع، وكذلك لمشكلاته التى يعانى منها.

٢- تنظيم المحتوى:

هناك نوعان من التنظيمات للمحتوى:

أ- **التنظيم المنطقى**: وهو الذى يرتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة المادة وخصائصها بصرف النظر عن نوعية الدارسين لهـذه المادة. ويلتزم هذا التنظيم بعدة مبادئ تتمثل فى النقاط التالية:

الانتقال: من المعلوم إلى المجهول.

من المحسوس إلى المجرد.

من البسيط إلى المركب.

من السهل إلى الصعب.

من الماضى إلى الحاضر.

من الجزء إلى الكل.

ب- **التنظيم السيكولوچى**: وهو الذى يتم فيه عرض الموضوعات وفقا لقدرات التلاميذ واستعداداتهم، ومدى تقبلهم وحاجتهم إليها واستفادتهم منها. ومن الأفضل الجمع بين التنظيمين المذكورين.

٣- الخبرات التعليمية:

سبق أن تعرضنا فى الفصل الأول للمفهوم الحديث للمنهج،وذكرنا أنه مجموعة من الخبرات المربية، كما ذكرنا مجموعة من الشروط يجب توافرها فى هذه الخبرات، وهو ما يطلق عليه معايير اختيار هذه الخبرات، ويمكننا إعادة عرضها بإيجاز على النحو التالى:

- أن توازَن الخبرات بين الفرد والبيئة.
- أن تكون الخبرات مترابطة ومنظمة.

- أن تكون الخبرات متنوعة.

- أن تحقق الخبرات مبدأ الاستمرارية.

- أن تكون الخبرات موجهة لتحقيق عدة أهداف تربوية.

تنظيم الخبرات التعليمية:

تتطلب عملية تنظيم الخبرات تحديد نوعيتها (مباشرة أو غير مباشرة) وتسلسلها فى تتابع على النحو التالى:

- **مرحلة التقديم والتنشيط والتوجيه:** ويتم فى هذه المرحلة ربط خبرات التلاميذ السابقة بالحالية،كما يتم إثارة اهتماماتهم والكشف عن ميولهم وخلق الدافعية لديهم بحيث يقبلون على الأنشطة المخطط لها بمزيد من الجهد والحماس والاستمرارية.

- **مرحلة النمو والتحليل والدراسة:** إن وظيفة الخبرات التعليمية فى هذه المرحلة هى إثراء ما قد اكتسبه التلاميذ من معلومات ومفاهيم، وذلك عن طريق القراءة المستفيضة الحرة والبحث وجمع البيانات وتحليلها، ويتطلب ذلك التنوع فيما يقوم به التلاميذ من أنشطة.

- **مرحلة التعميم:** وتعمل الخبرات التعليمية فى هذه المرحلة على ربط أفكار التلاميذ والمقارنة بين المواقف عن طريق أوجه التشابه والاختلاف واستخلاص النتائج بحيث يؤدى ذلك إلى تنمية قدرة التلاميذ على التعميم.

- **مرحلة التطبيق والتقويم:** ويتم فى هذه المرحلة إتاحة الفرص للتلاميذ لتطبيق ما تعلموه فى المراحل السابقة على مواقف لم يمروا بها من قبل، ثم تقويم ما قاموا بعمله، لإظهار جوانب الضعف وجوانب القوة فيه.

٤- الكتاب المدرسى:

يعتبر الكتاب المدرسى الوعاء الذى يتضمن محتوى المادة الدراسية المطلوب تقديمها للتلاميذ، وقد استمد الكتاب المدرسى أهميته من الأهمية التى يمثلها المحتوى، وبالتالى أصبح الكتاب المدرسى يمثل عنصرا هاما من عناصر المنهج،وقد اكتسب الكتاب هذه الأهمية فى ظل المنهج بمفهومه التقليدى إذ كان هذا المنهج، يعمل على إكساب التلاميذ الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات بقصد إعدادهم للحياة، وبمرور الوقت ازداد التركيز على هذه المعلومات حتى صارت هدفا فى حد ذاتها.

وحيث إن الكتاب المدرسى هو الوعاء الذى يتضمن المعلومات فى جوانب المعرفة المختلفة (العلوم، والرياضيات، والمواد الاجتماعية، واللغات، والتربية والدينية، والتربية الفنية . . .إلخ، فقد انتقل التركيز إلى الكتاب المدرسى وأصبح بدوره محور العملية التعليمية. فالمدرس يشرح المعلومات التى يتضمنها الكتاب المدرسى، والتلميذ يبذل جهده لاستيعاب هذه المعلومات، والموجه يكتب تقريره، بناء على مدى شرح المعلم للمعلومات التى يتضمنها الكتاب ومدى استيعاب التلاميذ لها، ثم يقيس الامتحان قدرة التلميذ على حفظ هذه المعلومات أو فهمها.

وفى ظل المنهج بمفهومه الحديث بدأ الكتاب يفقد جزءا من أهميته ومكانته، إذا تحول التركيز إلى النشاط الذى يقوم به التلميذ على أساس أن هذا النشاط هو المصدر الأساسى لاكتساب المعلومات والمهارات وتكوين العادات والاتجاهات. ولقد أثبتت الدراسات العديدة التى تمت فى مجالات علم النفس التعليمى وطرق التدريس أن اكتساب المعلومات (وخاصة لتلاميذ المراحل الأولى

من التعليم) عن طريق النشاط أفضل من إكسابها عن طريق التلقين والحفظ،كما أنها تستمر فى الذاكرة مدة أطول.

وبالرغم من أن الكتاب المدرسى قد فقد جزءا من أهميته ومكانته فى ظل المناهج الحديثة،إلا أنه مازال يلعب حتى الآن دورا لا يمكننا أن ننكر أهميته فى العملية التعليمية، وفى كثير من الدول مازال الكتاب المدرسى هو العنصر الفعال والأساسى فى العملية التعليمية.

بعض الأسس والمواصفات التى يجب مراعاتها عند إعداد الكتاب المدرسى:

١ - تأليف الكتاب:

يجب أن يكون تأليف الكتاب جماعيا، أى يشترك فى تأليفه مجموعة من ذوى التخصصات المختلفة، ومعنى ذلك هو أن يشارك فى تأليف الكتاب، متخصص فى المادة الدراسية، ومتخصص فى طرق التدريس، ومتخصص فى الوسائل التعليمية، ومتخصص فى اللغة (بحيث يكون الكتاب متمشيا مع قدرات الطفل وحصيلته اللغوية). ومتخصص فى الإخراج.

٢- محتويات الكتاب:

ينبغى أن يتوافر فى محتويات الكتاب ما يأتى:

- أن تكون فصول الكتاب فى صورة أجزاء مترابطة بعضها مع بعض.
- أن تكون فصول الكتاب متدرجة بحيث يكون كل جزء مَبْنِيًّا على الجزءالسابق له وممهدا للجزء اللاحق.
- أن تكون فصول الكتاب مترابطة مع كتب نفس المادة فى السنوات السابقة والسنوات اللاحقة.

- أن يكون هناك توازن بين عمق المحتوى وشموله.

- أن يعمل محتوى الكتاب على تحقيق الأهداف المنشودة منه.

- أن يكون المحتوى مرتبطا بقدرات وحاجات وميول التلاميذ من ناحية، وثقافة المجتمع واتجاهاته من ناحية أخرى.

- أن يتسم المحتوى بالحداثة، وأن يكون متمشيا مع الاتجاهات العلمية.

- أن يكون المحتوى مراعيا للفروق الفردية بين التلاميذ.

- أن يتضمن المحتوى مجموعات كافية ومتدرجة ومتنوعة من الأسئلة والامتحانات.

٣- إخراج الكتاب المدرسى:

يراعى فى إخراج الكتاب المدرسى ما يأتى:

- أن يكون غلاف الكتاب جذابا ومشوقا ومتينا.

- أن يكون ورق الكتاب مصقولا.

- أن يكون بنط الكتابة مناسبا لسن التلاميذ.

- يفضل أن تكون عناوين الفصول والفقرات ملونة بلون مختلف عن لون النص.

- أن يكون النص فى صورة فقرات مستقلة ومميزة.

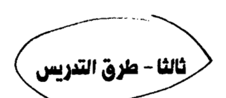
- أن يتضمن النص العدد المناسب من الوسائل التعليمية (الصور، الرسوم التوضيحية، الخرائط، الرسوم البيانية) بالألوان المناسبة.

- أن توضع كل وسيلة فى المكان المناسب لها بالنسبة للنص المرتبط بها.

وإننا لو ألقينا نظرة سريعة على الكتب المدرسية حاليا فى أية مرحلة من مراحل التعليم العام لوجدنا عدم توافر كل الأسس والمواصفات التى أشرنا إليها فى الفقرات السابقة ويتضح ذلك فيما يلى:

- عملية تأليف الكتاب المدرسى غالبا ما يقوم بها متخصصون فى المادة الدراسية، سواء من أساتذة الجامعات أو المدرسين الأوائل أو الموجهين، معنى ذلك أن الأخذ بمفهوم التأليف الجماعى الذى يجمع بين التخصصات المختلفة ليس واردا.
- محتوى الكتاب لا ينطبق عليه الكثير من الشروط الوارد ذكرها، كما أن ارتباط الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة له لا يتم على النحو المطلوب.
- إخراج الكتاب ليس فى الصورة اللائقة فى كثير من الأحيان، إذ من السهل ملاحظة أن غلاف الكتاب يتمزق بعد عدة أسابيع من استلامه، كما أن الطباعة ونوعية الورق رديئة ولا تستخدم فيه الألوان.





ثالثا - طرق التدريس

تمثل طرق التدريس عنصرا هاما جدا من عناصر المنهج، فهى ترتبط بالأهداف وبالمحتوى ارتباطا وثيقا، كما أنها تؤثر تأثيرا كبيرا فى اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية الواجب استخدامها فى العملية التعليمية.

ويمكننا القول دون مبالغة أن طرق التدريس هى أكثر عناصر المنهج تحقيقا للأهداف؛ لأنها هى التى تحدد دور كل من المعلم والمتعلم فى العملية التعليمية، وهى التى تحدد الأساليب الواجب اتباعها والوسائل الواجب استخدامها والأنشطة الواجب القيام بها.

ولو حللنا طرق التدريس فى الماضى وحددنا مسارها، لوجدناها متأثرة تأثيرا كليا بالمفهوم التقليدى للمنهج، إذ كانت تعمل هذه الطرق على إكساب التلاميذ، الحقائق والمعلومات والمفاهيم والقوانين والنظريات التى يتضمنها المنهج، أى كانت تركز على توصيل المعرفة للتلاميذ عن طريق المعلم، أما الطرق الحديثة فقد تعدلت أهدافها واتسعت مجالاتها وأصبحت تركز على جهد التلميذ ونشاطه فى عملية التعلم (التعلم الذاتى)، إذ إنها تنطلق من التربية الحديثة التى تنادى بنظرية «علِّم الطفل كيف يتعلم».

ولو ألقينا نظرة على الطرق الحديثة لوجدناها تهدف إلى:

- المساهمة فى إكساب التلاميذ الخبرات التربوية المخطط لها.
- العمل على تنمية قدرة التلاميذ على التفكير العلمى عن طريق تدريبهم على حل المشكلات.
- العمل على تنمية قدرة التلاميذ على العمل الجماعى التعاونى.

- العمل على تنمية قدرة التلاميذ على الابتكار.
- العمل على مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- العمل على مواجهة المشكلات الناجمة عن الزيادة الكبرى فى إعداد المتعلمين.
- المساهمة فى إكساب التلاميذ العادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع.

ويمكننا التعرض بإيجاز لطرق التدريس بشىء من الإيجاز، وفقا لتسلسلها الزمنى والفلسفة التى تكمن وراء كل مجموعة من هذه الطرق فى ثلاث مجموعات على النحو التالى:

١- طرق قائمة على جهد المعلم وحده:

وهى تتمثل فى طريقة العرض أو طريقة المحاضرة، وغالبا ما يطلق على هذه الطرق بالطرق الإلقائية أو الطرق التقليدية.

ويقوم المعلم فى هذه الطرق بإلقاء المعلومات على التلاميذ، ويتطلب ذلك اتباع الخطوات التالية:

- تحديد كم المعلومات التى سوف يقوم بعرضها.
- تنظيم هذه المعلومات فى صورة فقرات متتالية ومتدرجة وفقا للتنظيم المنطقى للمادة.
- يقوم المعلم بشرح وتفسيركل فقرة وفقا لدرجة صعوبتها.
- يستخدم المعلم الوسائل التعليمية على أضيق نطاق، وتتمثل هذه الوسائل فى استخدام السبورة، فى عرض صورة أو خريطة أو بعض النماذج معتمدا اعتمادا كبيرا على التعبير اللفظى من جانبه.

- يقوم المعلم أحيانا بإلقاء بعض الأسئلة بعد شرح كل فقرة أو فى نهاية الدرس ليتأكد من مدى فهم التلاميذ لما قام بشرحه.

يلاحظ من الخطوات السابقة أن المعلم هو الذى يقوم بعملية التعليم كاملة، ويتحمل كل العبء فى تنظيم المعلومات وشرحها وتحليلها وقياس مدى استيعاب التلاميذ لها، أما التلاميذ فهم يقومون بدور المستمع لما يلقيه عليهم المعلم من معلومات فى الفصل، ثم يقومون بعد ذلك باستذكار هذه المعلومات فى أوقات أخرى بغرض فهمها أو حفظها وفقا لنوعية الامتحان الذى يؤدونه فى هذه المادة.

نستخلص من ذلك أن دور التلاميذ ينحصر فى نشاط ذهنى موجه لفهم المادة أو حفظها.

عيوب هذه الطرق:

- لا تتيح الفرصة أمام التلاميذ، للقيام بأية أنشطة تعليمية، وبالتالى يصبحون سلبيين فى عملية التعلم.
- تؤدى هذه الطرق إلى ملل وسآمة التلاميذ مع عدم قدرتهم على التركيز.
- تؤدى إلى تعويد التلميذ على السلبية وعلى الاعتماد على الغير فى الأعمال المطلوبة منه.
- لا تسهم هذه الطرق فى تحقيق أية أهداف تربوية؛ إذ ينحصر دورها فى توصيل المعلومات للتلاميذ.
- هذه الطرق مجهدة للمعلم؛ لأنه يتحمل العبء كاملا فى عملية التعليم، وبالتالى فإن أداء المعلم ينخفض بشكل ملاحظ بعد تدريس عدة دروس فى بداية اليوم الدراسى، وبالتالى يصعب على المعلم تدريس الحصص الأخيرة من اليوم الدراسى بنفس الكفاءة ونفس النشاط.

٢- طرق قائمة على جهد المعلم والمتعلم:

وتعتمـد هذه الطرق على إشراك التلمـيذ فى عملية التـعلم، ويتم ذلك فى صورة حوار بين المعلم والتلميذ،أو فى صـورة توجيهات وإرشادات وتعليمات من المعلم إلى التلميذ، لكى نساعده على التـوصل واكتشاف المعلومات أو المفاهيم المراد اكتسابها، ثم يقوم المعلم بمناقشة ما توصل إليه التلميذ، لتعديل وتصحيح ما تم اكتسابه وتتمثل هذه الطرق فى:

أ- الطريقة الحوارية (أو طريقة المناقشة):

وتقوم هذه الطـريقة على حوار بين المـعلم والتلاميذ، فى صـورة أسئلة أو مناقشات، ولذلك أطلق عليها الطريقة الحوارية أو طريقة المناقشة، ويقوم المعلم فى هذه الطريقة بمجموعة من الخطوات تنحصر فيما يلى:

- تقسـيم الدرس إلى عـدة أجزاء، ثم يقوم الـمعلم بإعـداد مجمـوعة من الأسئلة حول كل جزء.
- يلقى المعـلم ببعض الأسئلة على التـلاميذ، ويطلب منهم الإجـابة عنها بحيث تؤدى إجابات التلاميذ إلى التوصل إلى المعلومات المطلوبة.
- أحيانـا ما يقوم المعـلم بفتح باب الحوار والـمناقشة حول مـوضوع من الموضوعات بحيث يقود التلاميذ للتوصل إلى المعلومات المطلوبة.

ب- طريقة التعيينات، طريقة الاكتشاف الموجه، طريقة حل المشكلات، الطريقة الاستقرائية:

فى هذه الطـرق يقوم التلمـيذ بجهـد واضح وملموس فى عـملية التـعلم، ويختلف هذا الجهد، وفقا للطريقة المستخدمة. . فمثلا فى طريقة التعيينات يقوم

التلميذ بإعداد موضوع يحدده له المعلم، كأن يرسم خريطة بالألوان ويوضح عليها بعض البيانات المطلوبة، أو قد يقوم بإعداد جزء من موضوع مثل أسباب الحملة الفرنسية على مصر أو خط سير الحملة أو نتائج الحملة، ويقوم تلميذ آخر بإعداد موضوع آخر وهكذا، ثم يطلب المعلم من التلاميذ عرض هذه الموضوعات،ويقوم هو بالتعليق عليها وإثارة الحوار حولها وتصحيح بعض المعلومات إذا لزم الأمر.

وفى طريقة الاكتشاف الموجه مثلا يقوم المعلم بإثارة موضوع ما بطريقة تدفع التلاميذ لبذل الجهد والنشاط للتوصل إلى بعض المعلومات أو المفاهيم واكتشافها بأنفسهم، على أن يكون دور المعلم فى هذه الحالة هو الإرشاد والتوجيه، ويكون دور التلاميذ هو اكتشاف المعلومات أو المفاهيم أو القوانين المطلوبة، وليس معنى الاكتشاف هنا هو اكتشاف شيء جديد أو قانون جديد، وإنما المقصود به هو التوصل إلى ما هو مطلوب بجهدهم وتفكيرهم وقراءاتهم وتحليلهم واستنتاجاتهم، ولذلك أطلق على هذه الطريقة (طريقة الاكتشاف الموجه)؛ لأن التلاميذ يقومون بدور الاكتشاف،ويقوم المعلم بدور الموجه والمرشد.

ويتم نفس الشيء تقريبا فى الطريقة الاستقرائية.

أما بالنسبة لطريقة حل المشكلات فإن على المعلم اختيار مشكلة مرتبطة بحياة التلاميذ، ويمكنه استخدام الخطوات التالية بعد اختياره للمشكلة:

- تقديم المشكلة، ومساعدة التلاميذ على تحديد حجمها وأبعادها بدقة.
- مساعدة التلاميذ وتوجيههم على جمع البيانات الخاصة بهذه المشكلة.
- مساعدة التلاميذ على وضع الفروض الخاصة لأسباب المشكلة والطرق المقترحة لحلها.

- مساعدة التلاميذ على اختيار صحة هذه الحلول.

- تدريب التلاميذ على تقويم الحل الذى تمكنوا من التوصل إليه.

ويلاحظ أن دور المعلم فى هذه الطريقة ينحصر فى اختيار المشكلة وتقديمها للتلاميذ، ثم مساعدتهم فى إلقاء الضوء عليها، ثم يتركهم بعد ذلك يقومون بجمع البيانات اللازمة لحلها، ووضع الفروض الخاصة بها واختبار صحة هذه الفروض تحت إشرافه وتوجيهه.

يتضح لنا من النظرة السريعة على هذه الطرق المتنوعة، أن التلميذ إيجابى فى عملية التعلم، وأن له دورا ملحوظا فى هذه العملية عن طريق النشاط والجهد الذى يقوم به تحت إشراف وتوجيه المعلم.. ومن مميزات هذه الطرق:

- أنها تشرك التلميذ فى عملية التعلم وتتيح أمامه الفرص لكى يكون إيجابيا، وبالتالى فإن المعلومات أو المفاهيم التى يتوصل إليها تكون واضحة فى ذهنه، وتبقى فى ذاكرته مدة أطول، ويكون استيعابه لها أفضل.

- أنها تتيح الفرصة للمعلم للقيام بدوره التربوى على النحو الأفضل بدلا من أن يقوم بتلقين المعلومات للتلاميذ.

- أنها تحبب التلاميذ فى الدراسة وتجعلهم يقبلون عليها بمزيد من الدافعية والنشاط.

- أنها تسهم فى إكساب التلاميذ العديد من المهارات المطلوبة، كما أنها تساعد فى تنمية قدراتهم، وبالتالى فإنها تعمل على تحقيق العديد من الأهداف التربوية.

أما العيب الوحيد الذى يؤخذ على هذه الطرق هو أنها لا تتيح الفرصة أمام التلاميذ لاكتساب قدر كبير من المعرفة مثل الطريقة الإلقائية، ويمكننا الرد على ذلك بأن الهدف ليس اكتساب أكبر قدر من المعلومات، وإنما الهدف هو اكتساب التلميذ لمعلومات يستفيد منها ويستوعبها جيدا ويحس بأهميتها له.

٣- طرق قائمة على جهد المتعلم:

ويطلق على هذه الطرق «التعلم الذاتى Self Learning» وفيها يقوم التلميذ بعملية التعلم بمفرده، وفقا لقدراته واستعداداته، ويقوم المعلم بدور محدود فى الإرشاد والتوجيه، وتختلف هذه الطرق من طريقة لأخرى، وفقا لحجم ونوعية الجهد الذى يقوم به المتعلم.. وفيما يلى عرض لبعض طرق التعلم الذاتى.

أ- طريقة الاكتشاف الحر:

وفيها يقوم المعلم بإثارة الموضوع المطلوب دراسته مستثيرا ما لدى التلاميذ من حب الاستطلاع فى دفعهم للتوصل إلى المعلومات أو المفاهيم أو التعميمات التى يجب على التلاميذ اكتسابها، ثم يقوم التلاميذ بعد ذلك بأنشطة مختلفة ومتنوعة، لاكتشاف هذه المفاهيم أو التعميمات المطلوبة، ولا يتدخل المعلم إلا إذا واجه التلاميذ بعض المشكلات، أو عندما يطلبون مساعدته فى موقف ما.

أى أن دور المعلم ينحصر فى مساعدة التلاميذ على الانطلاق لاكتشاف ما هو مطلوب،ثم يتركهم بعد ذلك يكملون مسيرة البحث والاكتشاف بجهودهم الذاتية دون تدخل منه، وإذا تدخل فإن ذلك يتم فى أضيق الحدود وعند الضرورة القصوى.

ب- التعليم المبرمج Programmed Instruction:

وهو طريقة من طرق التعليم الفردى تمكـن الفرد من أن يعلم نفسه بنفسه، بواسطة برنامج أعد بأسلوب خاص تحل فيه المادة المبرمجة محل المعلم.

وهناك أسلوبان من أساليب البرمجة هما:

- **الأسلوب الفرعى:** يرجع الفضل فى ابتكار هذا الأسلوب إلى «كراودر»، ويحدد هذا الأسلوب سـلوك المتعلم جزئيـا، بمعنى أنه يقدم للـمتعلم فقرة أو فقـرتين من المعلومات، ثم يـوجه للمتعلم سـؤالا يجيب عنه باختياره إجابة واحدة من عدة إجابات مقترحة، فإذا كانت إجابة المتعلم صحـيحة اسـتطاع الانتقـال إلى الخطوة التـى تليهـا فى الدرس أو إلى الإطار الأصـعب. أمـا إذا كانـت الإجابة خـاطئـة فإنـه يصدر بـعض التعليمات التى تقود المتعلم إلى تفرع تشخيصى علاجى، ويستمر ذلك حتى يحصل المتعلم على الاستجابة الصحيحة، ثم ينتقل بعد ذلك إلى الإطار الأصعب، وهكذا.

- **الأسلوب الخطى:** يعود الفضل فى ابتكار هـذا الأسلوب فى البرمجة إلى «سكنر Skinner» ويتفق الأسـلوبان (الفرعى والخطـى)، من حيث إن كلا منهـما أعد مسبـقا، ومن حيث تتابع الأطـر وتنظيمها عـلى النحو التالى:

- تقسم المادة الدراسية المراد برمجتها إلى مجموعة من الأطر الصغيرة تبدأ بالإطار رقـم (١) ثم الإطار رقم (٢) ثم الإطـار رقم (٣)... إلخ، وقد يصل رقم الإطار الأخير إلى (٢٠٠) أو (٣٠٠) وفقا لعدد الأطر.

- يعرض كل إطار معلومة محدّدة.

- ينتهى كل إطار بسؤال موضوعىّ، أو بسؤالين، ينصبان على المعلومة أو الفكرة التى يتناولها الإطار.

- توضع إجابة الإطار إما تحته، أو على يسار الإطار التالى له أو فى الصفحة التالية.

- يطلب من الدارس الإجابة عن أسئلة كل إطار بمجرد الانتهاء من قراءة الإطار، ثم يقوم الدارس بعد ذلك بتصحيح إجابته وفقا لنموذج الإجابة المبين فى الفقرة السابقة.

- إذا نجح المتعلم فى الإجابة عن أسئلة الإطار ينتقل مباشرة إلى دراسة الإطار التالى له، وإذا لم ينجح يطلب منه إعادة قراءة الإطار، ومعرفة الخطأ الذى وقع فيه، ثم ينتقل إلى الإطار التالى وهكذا.

عند انتهاء الدارس من دراسة جميع الأطر التى تتضمنها المادة المبرمجة على النحو الذى ذكرناه، فإنه يتقدم للامتحان النهائى فى هذه المادة. ومعنى ذلك أن كل تلميذ ينتهى من دراسة هذه المادة المبرمجة، وفقا لقدراته واستعداداته وظروفه، وبالتالى فمن الممكن أن ينتهى تلميذ من دراسة المادة مثلا فى ثلاثة أسابيع وينتهى آخر من دراستها فى أربعة أسابيع، وآخر فى خمسة أسابيع، وهكذا يكون التقدم الزمنى فى الدراسة مرتبطا بقدرات الدارس.

مزايا البرمجة:

للبرمجة مجموعة من المزايا من بينها:

- أن التلميذ يعتمد على نفسه اعتمادا كليا فى عملية التعلم، والاعتماد على النفس فى هذا المجال له أثر إيجابى على شخصية الدارس، كما أنه

ينمى قدراته على التعلم المستمر الذى أصبح بدوره مطلبا ملحا فى جميع التخصصات والمهن والحرف.

- إن كل دارس يتقدم فى الدراسة وفقا لمستواه وقدراته، وبالتالى يمكن اختصار وقت الدراسة، مما يزيد من دوافعه للتعلم.
- لا ينتقل الدارس من مستوى إلى المستوى التالى، إلا بعد أن يتقن المستوى الأول.
- يكون الدارس دائما فى نشاط مستمر، ويتلقى تأكيدات فورية عند نجاحه، والشعور بالنجاح يؤدى إلى مزيد من النجاح.
- تصاغ الفقرات بطريقة تسمح للدارس بالتركيز على النقاط الجوهرية مما يسهل عملية تعلم المادة.

يتضح لنا مما سبق أن التعليم المبرمج يمثل طريقة من طرق التعلم الذاتى، إذ يقوم المتعلم-كما سبق أن أوضحنا-بالعبء الكامل فى عملية تعلم المادة التى تقدم له، إلا أن هناك أمرا لا يمكن إغفاله وهو أن الخبراء يقومون بجهد كبير فى برمجة المادة ثم يقوم المتعلم بدراستها. ومعنى ذلك أن جهد المتعلم ينحصر فقط فى عملية دراسة المادة وتعلّمها، بينما هناك طرق أخرى يقوم فيها المتعلم بالبحث عن المادة وما تتضمنه من معلومات ومفاهيم.

جـ- التعلم الذاتى الكامل:

وفى هذه الطريقة يقدم فقط للدارسين عناوين الموضوعات المراد تعلمها، ويتم تزويدهم ببعض المصادر العلمية التى تستخدم فى دراسة هذه الموضوعات، وينحصر جهد الدارس فى مجالين متكاملين:

- يقوم الدارس أولا بتحديد الإطار الكامل للمادة التعليمية أو الموضوع أو المفهوم المراد دراسته، ويتطلب ذلك تحديد الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية التى تتفرع عنها، وكذلك تحديد الأهداف المراد تحقيقها والأنشطة التى تعمل على تحقيقها.
- يقوم الدارس بعد ذلك بدراسة ما ورد فى الفقرة السابقة،وغالبا ما يتم ذلك فى صورة عمل جماعى يشترك فيه مجموعة من التلاميذ يقوم كل فرد من أفراد هذه المجموعة بدور محدد وفقا لقدراته واستعداداته وظروفه.

وتختلف طريقة التعلم الذاتى الكامل عن طريقة البرمجة فى أن التلاميذ يقومون فى الطريقة الأولى بالبحث عن مكونات المادة الدراسية، ثم يقومون بعد ذلك بدراستها سواء فرديا أو جماعيا، وفقا لقدراتهم، بينما فى الطريقة الثانية (البرمجة) ينحصر جهد المتعلم فى دراسة النص المبرمج الذى يقدم له.



رابعا - الأنشطة

للأنشطة دور هام فى العملية التعليمية، لأنها تسهم بدرجة كبيرة فى تحقيق الأهداف التربوية، وبالتالى فهى تمثل عنصرا هاما من عناصر المنهج.

ويمكننا القول بأن حجم النشاط ونوعيتـه وأهدافه يحدد بدرجة كبيرة نوعية المنهج المتبع، فلـو ألقينا نظرة على المنهج التقليدى لوجـدناه يركز على إكساب التلاميـذ المعلومات المـتنوعة ويهمل الأنشـطة إهمالا واضحا، وقد أطـلق عليه منهج المواد الدراسية المنفصلة، ولو تتبعنا الأنشطة فى ظل هذا المنهج لوجدناها قليلة ومحدودة، وهى بمثابة أنشطة ترفيهية، أى ليس لها أهداف تربوية تعمل على تحقيقها.

أما المناهـج الحديثة فقد اهـتمت اهتمامـا بالغا بالأنشطة، وركزت عـليها تركيزا كبيرا، إذ نجد أن هذه المناهج تتضمن أنشطة عديدة ومتنوعة، كما أن لهذه الأنشطة أهدافا تربوية تتمثل فى:

- إكساب التلاميذ مجموعة من المهارات فى مجالات مختلفة.
- إكساب التلاميذ مجموعة من العادات والاتجاهات الإيجابية.
- تنمية القدرة على التفكير عن طريـق الأنشطة التى يقوم بها التلاميذ لحل مشكلات مرتبطة بحياتهم.
- تنمية القدرة على العمل الجماعى والتعاونى.
- تنمية القدرة على التخطيط.
- تنمية القدرة على الابتكار.

بالإضافة إلى ذلك فإن الأنشطة تساهم فى اكتساب المعلومات والمفاهيم بطريقة أعمق، وحيث إن الأنشطة تسهم مساهمة فعالة فى تحقيق هذه الأهداف فقد ركزت عليها المناهج الحديثة تركيزا كبيرا،لدرجة أن هناك منهجا من هذه المناهج الحديثة أطلق عليه منهج النشاط.

ويتم اختيار وتحديد الأنشطة وفقا لمداخل مختلفة من أهمها:

١- تحديد الأنشطة وفقا لأهداف المنهج:

وفى هذا المدخل يتم استعراض أهداف المنهج، ثم تحدد الأنشطة التى تعمل على تحقيق كل هدف على حدة، فإذا كان الهدف هو إكساب التلاميذ مهارة استخدام الميكروسكوب - مثلا -، فإن تحقيق هذا الهدف يتطلب قيام المعلم بعرض عملى أمام التلاميذ، ثم قيام التلاميذ بعد ذلك بمجموعة من التدريبات العملية على تشغيل الميكروسكوب وضبطه، على أن يقوم المعلم أثناء تدريب التلاميذ بملاحظة أدائهم، وتصحيح الأخطاء التى تصدر منهم وإرشادهم إلى السلوك المطلوب.

أما لو كان الهدف هو إكساب التلاميذ بعض المعلومات فى مادة معينة بجهدهم الذاتى فإن النشاط الذى يقومون به لتحقيق هذا الهدف ينحصر فى تحديد المصدر الذى يحصلون منه على هذه المعلومات، ثم يقومون بعد ذلك بعمل ملخص يتضمن الأفكار الأساسية والفرعية، ثم يعدون أنفسهم لعرض هذا الملخص على بقية التلاميذ فى الفصول، ثم يدور حوار حول هذا العرض وهكذا.

٢- تحديد الأنشطة وفقا للمجالات والتخصصات:

وفى هذا المدخل تتم الأنشطة وفقا لمجموعة من المجالات تتمثل فيما يلى:

أنشطة عملية، أنشطة ثقافية، أنشطة دينية، أنشطة فنية، أنشطة اجتماعية، أنشطة رياضية.. وهكذا.

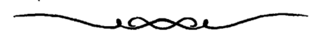
٣- تحديد الأنشطة وفقا للأماكن التى تتم بها:

فهناك مثلا أنشطة تتم داخل الفصل، وهى تتمثل فى عرض ومناقشة الملخصات التى يعدها التلاميذ، وإعداد وتشغيل مكتبة الفصل، وإعداد مجلة حائط بالفصل، وتقسيم تلاميذ الفصل الواحد إلى مجموعات عمل تقوم كل مجموعة بعمل معين، وإجراء بعض التجارب البسيطة.

وهناك أنشطة تتم داخل المدرسة، وهى تتمثل فى عمل الجمعيات المختلفة مثل جمعية العلوم وجمعية الرياضيات، وجماعة الإذاعة، والجماعة الدينية، وجماعة الصحافة، وجماعة التصوير، وكذلك المعارض والندوات، التى تقام داخل المدرسة، والمعامل وما يتم بها من تدريبات عملية، وعرض الأفلام التعليمية، والأنشطة الرياضية.

وعند التخطيط للأنشطة لابد من مراعاة النقاط التالية:

- مدى مساهمتها فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- وضع خطة زمنية للقيام بهذه الأنشطة.
- مناسبة هذه الأنشطة للإمكانات المتاحة فى المدرسة والبيئة.
- تجاوب هذه الأنشطة مع ميول التلاميذ وقدراتهم وحاجاتهم.
- التقويم المستمر لهذه الأنشطة وفاعليتها.



خامسا - الوسائل التعليمية

تعتبر الوسائل التعليمية هـى الأخرى عنصرا هاما من عناصر المنهج، وكما سبق أن أوضحنـا فإن للمنهج مجموعـة من الأهداف تشتق من مصادر مـختلفة، وحتى يمكن تحقـيق هذه الأهداف فإن ذلك يتطلب بناء البرامج التعـليمية وإعداد محتوى المواد الدراسية واختبار طرق التدريس المناسبة لكل محتوى، وتستند كل طريقـة من طرق التدريـس على مجمـوعة من الوسـائل التعلـيمية وفـقا لنوعـية المحتوى والدارسين والأهداف المطلوب تحقيقها.

وقد احتلت الوسائل التعليمية مـكانة بارزة فى المنهج،حيث إنها تعمل على تحقيق معظم الأهداف الأساسية التى يسعى المنهج لتحقيقها إذ إنها تعمل على:

١- تكوين المدركات واكتساب المعلومات وفهمها بطريقة أفضل وأعمق، نظرا لأنها تعمل على تشغيل حواس التلميذ المختلفة فى عملية التعلم، وكلما زاد استخدام الحواس المختلفة؛ تحسنت نتيجة التعلم.

٢- إكساب التـلاميذ بعض المهارات وذلك عن طريـق العروض العمـلية ومشاهدة الصـور والأفلام التعليمـية وشرائط الڤيديو (العرض الـبطىء والسريع) وإتاحة الفـرص أمام التلاميذ لإجراء بعض التجـارب بأنفسهم واستخدام أجهزة مختلفة وتدريبهم على ذلك.

٣- تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميـذ مستغل فى ذلك إقبال التلاميذ ودافعيتهم إلى التعلم نتيجة لاستخدام الوسائل المتعددة، إذ قد يساهم عرض فيلم من الأفلام فى تعديل أحد الاتجاهات، أو فى تغييره أكثر من أية وسيلة أخرى.

٤- المساهمـة فى تنمية قدرة التـلاميذ على التفكير والابتكار، وذلك عن طريق اسـتخدام الأجهـزة والتعـامل معهـا ومعرفة فـوائدها ومعـوقات استخدامها.

ويمكننـا القول بأن الوسائل الـتعليميـة إذا ما أحسن إنتاجـها واستخـدامها وصيانتها، فإنها تسهم مساهمة فعالة فى رفع كفاءة العملية التعليمية فى المجالات التالية:

١- التغلب على المشكلات الناتجة عن الانفجار الثقافى (مثل تضخم حجم الكتب وما ينتج عن ذلك من زيادة العبء المـلقى على كاهل المعلمين والتلاميذ، وكان نتيجة لذلك اتباع المعلمين لطرق الإلقاء واتباع التلاميذ لأساليب الحفظ والاستظهار.

٢- المساهمة فى تعليم أعداد كبيرة مـن الدارسين نتيجة للزيادة الرهيبة فى عدد السكان وازدياد إقبال الطبقات الشعبـية على التعليم وقوانين مجانية التعليم.

٣- مراعاة الفروق بين الدارسين بطريقة أفضل.

القواعد العامة التى ينبغى مراعاتها عند استخدام الوسائل:

ولكى تحـقق الوسائل التعلـيمية الأهداف المنـشودة منها بكفـاءة فإن هناك مجموعة من القواعد العامة التى ينبغى مراعاتها عند استخدام هذه الوسائل، تتمثل فى النقاط التالية:

١- ارتباط الوسيلة بالأهداف العامة للمنهج والأهداف الخاصة للدروس اليومية.

٢- تحديد أهداف استخدام الوسيلة تحديدا واضحا.

٣- تنويع الوسائل التى يستخدمها المعلم.

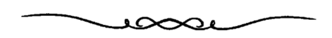
٤- مراعاة الوسيلة لقدرات التلاميذ وميولهم ومستوى نضجهم.

٥- ملاءمة الفصل الدراسى لاستخدام الوسيلة، إذ يجب أن يتوافر فى المكان الذى تعرض فيه الوسيلة عدة شروط مثل الإضاءة، والتهوية، والاتساع، وإمكان رؤية الوسيلة من قبل الدارسين، ووضوح الصوت.. إلخ.

٦- استخدام الوسيلة فى الوقت المناسب استخداما جيدا.

٧- تجربة الوسيلة قبل استخدامها للتأكد من مدى صلاحيتها، وتوافر كافة الشروط اللازمة للتشغيل.

٨- تقويم استخدام الوسيلة، حتى يتمكن المعلم من التعرف على مدى استفادة التلاميذ منها والأهداف التى تحققت من استخدامها، والمعوقات التى واجهت هذا الاستخدام.



سادسا - التقويم

يعتبر التـقويم عنصرا من عناصر المنهج، إلا أنه يخـتلف عن هذه العناصر في قدرته البالغة على التأثير فيها، فالتقويم مثلا يتأثر بالأهداف، كما أنه يؤثر فيها تأثيرا ملموسا، فقد يؤدى التقـويم إلى تغيير أو تعديل فى بعض الأهداف إذا ثبت عدم صلاحيتها أو استحالة تحقيقها أو عدم مناسبتها للدارسين.

وللتقويم أثر مماثل على المحتوى، إذ قد يؤدى إلى تعديله أو إعادة صياغة بعض أجزائـه أو الحذف منه أو الإضافـة إليه، كما أن لـلتقويم أثرا واضـحا فى الطرق والوسائل والأنشطة المستخدمـة، إذ قد يؤدى إلى تعديل فيها إذا ثبت أنها لا تعمل على تحقـيق الأهداف المنشودة بطريقة مرضية، وبذلـك نجد أن التقويم يؤثر فى جمـيع عناصر المنهـج تأثيرا ملموسا، كـما أنه يؤثر أيضا فـى نفسه، إذ أحيانا ما ينصب التـقويم على الامتحانات وهى وسيلة من وسائل الـتقويم فيصدر الحكم عليها ويبين مدى صلاحيتها أو قدراتها على أداء الغرض منها، وهل يمكن الاعتـمـاد عليـهـا بصورتـها الحالـية، أم من الواجب تـعديلهـا، أو تغييـرها أو تطويرها؟

١- مفهوم التقويم فى المنهج:

التقويم هو العملـية التى يقوم بها الفرد أو الجماعة لمـعرفة مدى النجاح أو الفشل فى تحقيق الأهداف، التى يتضمنـها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل.

ولا تنحصر عمليـة التقويم فى كونها تشخيصـا للواقع، بل هى أيضا علاج لما به مـن عيوب، إذ لا يكفى تـحديد أوجه القصـور، وإنما يجب العـمل على تلافيها والتغلب عليها.

والتقويم عملية هامة ليس فقط فى مـجال التربية، وإنما فى جميع مجالات الحياة؛فـما دام الإنسان يقوم بأداء عمل مـا فإن عليه أن يعرف نتـيجة هذا الأداء، وهل حقق الهـدف منه على النحو المنشـود؟ وإذا لم يحقق، فما المـعوقات التى اعترضتـه؟ وكيف يمكن تلافيها فـيما بعد؟ بحيث لو قـام بنفس الأداء مرة أخرى فإنه يكون قادرا على تحسينه والوصول به إلى أحسن وضع ممكن.

٢- مجالات التقويم:

إذا تعرض التقويم للمنهج فإنه من الممكن أن ينصب على عنصر واحد من عناصر المنهج أو علـى جميع عناصره وفقا لما هو مـطلوب، إذ قد ينصب على الأهداف والمحتوى والكتب الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم ووسائله.

وإذا تعرض التـقويم للعـملية التعلـيمية فـإنه من الممكن أن يـنصب على البرامـج التعليمـية والتلمـيذ والمعلـم والمدير والموجـه ونظام الدراسة والمـبنى المدرسى.. إلخ. نستنتج من ذلك أن كل ما يدخل فى نطاق العملية التعليمية أو ما يرتبط بها يكون قابلا للتقويم.

٣- أسس التقويم:

يبنى التقويم على الأسس التالية:

١- أن يكون متناسقا مع الأهداف.

٢- أن يكون شاملا.

٣- أن يكون مستمرا.

٤- أن يكون متكاملا.

٥- أن يكون تعاونيا.

٦- أن يكون اقتصاديا.

٧- أن يكون مبنيا على أساس علمى.

وفيما يلى عرض موجز للأسس التى يبنى عليها التقويم:

١- أن يكون التقويم متناسقا مع الأهداف:

من الضرورى أن تسير عملية التقويم فى خط يتمشى مع فلسفة المنهج وأهدافه، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ على النمو الشامل فمن المفروض فى هذه الحالة أن تنصب عملية التقويم على معرفة مدى تقدم التلميذ فى كل جانب من جوانب النمو، وإذا اهتمت عملية التقويم بالجانب التحصيلى فقط وأهملت بقية الجوانب؛ فمعنى ذلك أن عملية التقويم قد سارت فى خط مغاير للخط الذى يسير فيه المنهج.

معنى ذلك أننا إذا أردنا أن نقوم المنهج فمن المفروض أن يتم ذلك فى ضوء أهداف هذا المنهج، وبالتالى يجب أن يكون التقويم متوافقا ومتناسقا مع الأهداف.

٢- أن يكون التقويم شاملا:

والمقصود بالشمول هنا هو أن ينصب على جميع الجوانب التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار فإذا أردنا أن نقوم نمو التلميذ فلابد أن تنصب عملية التقويم

علـى جمـيع جـوانب الـنـمو (العـقلـى، والمعـرفى، والـجسـمى، والديـنى، والاجتماعى، والفنى).

وإذا أردنا أن نقوّم الـمعلم تقويمـا شاملا فلا بد أن تنـصب عملية التـقويم على: طرق تدريسـه، ومستواه الأكاديمى، ومسـتواه المهنى، ومظهـره، وعلاقته بتلاميذه، وعلاقته بزملائه ومرءوسيه.

وإذا أردنا أن نقوّم الكـتاب المدرسى فلابد أن تنـصب عملية التـقويم على تأليفه، ومحتواه، وإخراجه.

وإذا أردنا أن نقوم منهجا فلا بد أن تنصب عملية التقويم على جميع عناصر المنهج وهكذا.

٣- أن يكون التقويم مستمرا:

المفروض أن تكون عمليـة التقويم ملازمة للعملية التعليـمية من بدايتها إلى نهايتها، وبـالتالى يجب أن تكون عملية التـقويم مستمرة، وعلى ذلك فـإن عملية التقويم الـتى تجرى فى نهاية العام الدراسـى فى صورة مجموعة من الامـتحانات يؤديها التلاميذ، لا يمكن أن نسميها عملية تقويم، وإنما هى عملية قياس لإصدار حكم على مستوى التلاميذ فقط.

واستمرارية التقويم تحقق المزايا والأغراض التالية:

- تساعد على التـوصل إلى نتائج دقيقة وصادقة وثابتـة عن طريق استخدام أكثر من وسيلة لأكثر من مرة.
- تساعد على تشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة.

- تساعد على اختبـار صحة الخطوات المتبعة والطرق المسـتخدمة لتلافى نقاط الضعف.
- تتيح الفرصة لاشتراك عدد كبير من الأفراد فى عملية التقويم.
- الكشف عن المعوقات والمصاعب التى تواجه بطريقة موثوق بها.
- تعطى الفرصة لتغطية جميع الجوانب المراد تقويمها.

٤- أن يكون التقويم متكاملا:

حيث إن للتقويم وسـائل متعددة، كل وسيلة منها تبـين لنا الرؤيا من اتجاه معـين وتكشف لنا عـن زاوية محددة، فـمن الضرورى إذن أن يكون هـناك ترابط وتكامل وتنـسيق بين هذه الوسـائل المختلفـة، بحيث تتضـافر كلها وتعـطينا فى النهاية صورة متكاملة عن الموضوع أو الفرد أو العنصر المراد تقويمه.

٥- أن يكون التقويم تعاونيا:

والمقـصود بالتقـويم التعاونى هنـا هو أن يشترك فى عـملية التقـويم أفراد عديدون فى تخصصات أو مجالات مختلفة..

- فإذا أردنا أن نقوّم التلميذ فى ظل هذا المـفهوم فمن الضرورى أن يشترك فى عملية التقويم كل من: المعلمين الذين يدرسون له، والتلميذ نفسه، وبقية تلاميـذ الفصل، والمشرف الاجتماعى، ومـدير المدرسة، وولى الأمر، والطبيب الذى يعالج.
- وإذا أردنا أن نقوم المعلم فى ظل هذا المفـهوم فمن الضرورى أن يشترك فى عملية التقويم كل من: مدير المدرسة، والموجه، وبقية المعلمين، وأولياء الأمور، والتلاميذ.

- وإذا أردنا أن نقوّم الكتاب المدرسى فى ظل هذا المفهوم فلابد من اشتراك كل من: المعلمين، والموجهين، والمتخصصين، وأولياء الأمور وبعض التلاميذ.

وقد سبق أن ذكرنا أن التقويم لابد أن يكون شاملا، وتعاونيا. معنى ذلك أنه ينصب على جميع الجوانب، وحيث إن لكل جانب عددا من المتخصصين فمعنى ذلك أنه لابد أن يكون التقويم تعاونيا، حتى يمكن الوصول إلى صورة شاملة ودقيقة.

٦- أن يكون التقويم اقتصاديا: (فى الوقت والجهد والتكليف):

والتقويم الاقتصادى فى الوقت يتطلب مراعاة وقت المعلم ووقت التلاميذ والوقت المخصص للعملية التعليمية.

أما بالنسبة للجهد فيجب ألا تستنفد عملية التقويم جهدا كبيرا من المعلم أو التلاميذ حتى لا يؤدى ذلك إلى الملل والإجهاد، أما بالنسبة للتكاليف فيجب ألا يكون هناك مغالاة فى الإنفاق على عملية التقويم على حساب العملية التعليمية نفسها، وكثرة الإنفاق ليست دلالة على حسن الأداء.

٧- أن يكون مبنيا على أساس علمى:

ويتطلب ذلك أن تكون للأدوات المستخدمة فى التقويم والنتائج التى يتم التوصل إليها مجموعة من المواصفات والشروط نوجزها فيما يلى:

أ- الصدق Validity: يجب أن تكون الوسائل المستخدمة فى التقويم (اختبار أو بطاقة ملاحظة أو استبيان) صادقة أى تقيس الشىء المراد قياسه بدقة، دون أن تتأثر النتيجة بعوامل أخرى، غير تلك التى وضعت الوسيلة لقياسها.

فإذا أردنا مثلا قياس قدرة التلميذ على فهم إحدى اللغات الأجنبية فيجب أن تتوافر فى الاختبـار المعد لذلك مجموعة من الشروط بحيث يـكون صادقا تتمثل فيما يلى:

- أن تكون كتابة النص واضحة حيث تسهل قراءته.
- أن تكون الكـلمات المستخدمة فـى الاختبار داخـلة فى نطاق حصـيلة التلاميذ اللغوية.
- ألا تكون الأسـئلة معـقدة أكثـر من اللازم، كمـا يجب أن تكون أيـضا مرتبطة بفهم اللغة وليس بأشياء أخرى مثل الكتابة أو النطق.
- أن يكون الوقت المخصص للإجابة كافيا.

ب- **الثبات** Consistency: كما يجب أن تتصف وسائل التقويم بالثبات حتى تعطينا نتائج شبه ثابتة، بحيث إذا تم تطبيق أحد الاختبارات على التلاميذ ثم أعيد تطبيق الاختبار أو تطبيق اختبار مماثل فإن النتائج فى الحالتين تكون متقاربة.

جـ- **الموضوعية** Objectivity: ويقصد بالموضوعيـة عدم تأثر النتائج التى يتم التوصل إليها بـالعوامل الشخصية التى يتعرض لها الـمعلم أو من يشاركه فى عملية التقويم، مـثل حالة المعلم الصحية أو النفسية لحظة الـتصحيح أو قيمه أو اتجاهاته أو نوعية علاقاته بالتلاميـذ إلخ.. وقد يختلف اثنان من المصححين فى تصحيـح إجابة نفس التلمـيذ، ويكون ذلك راجعا إلـى عدم الموضوعيـة. ولهذا السبب يجب اختيار وسـائل التقويم الموضوعية، مثل الاختـبارات الموضوعية أو المقابلة المقننة أو الملاحظة العلمية الدقيقة.

د- **التمييز** Discrimination: والمقصود بالتميـيز هنا هو القدرة على إظهار الفروق بين التلاميـذ، ولهذه العملية أهمية كبرى، إذ إنهـا تساهم فى الكشف عن

ميول وقـدرات واستعدادات التلامـيذ، وبالتالى فإن ذلـك يساعد على توجـيههم دراسيا ومهنيا، كمـا أنها تساعد على تحديد المجالات التى يكـون للتلاميذ نبوغ فيها فيـمكن مساعدتهم على تنميـة وصقل مواهبهم، كما أنهـا تسهم فى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من نقص أو تخلف فى بعض الجوانب، وبالتالى يمكن رعايتهم وتحسين مستواهم أى أنها تأخذ بيد الموهوبين والمتخلفين.

* * *

٤- معايير التقويم:

تصنف معايير التقويم إلى نوعين رئيسيين هما:

١- القياس جماعى المرجع Norm - Referenced Measurement:

يعتمد على تـقويم أداء الفرد على مقياس معين فـى ضوء أفراد آخرين على نفس المـقياس، أى أن أداء الطالب يقـاس بأداء الطلاب الآخرين فـى الفصل أو المجموعة. ويلاحظ أن الدرجة التى يحصل عـليها الطالب فى اختبار ما لا يكون لها مـعنى إلا بمقارنتـها بغيرها مـن درجات الطلاب الآخرين، ويمكـن تصنيف الطالب وفـق المنحنى الاعـتدالى (Normal Curve) ضمـن فئـة الطلاب ذوى التحصيل المرتفع.

أو ضمن فئة الطـلاب ذوى التحصيل المتوسط أو الطلاب فـئة الطلبة ذوى التحصيل الضعيف.

٢- القياس محكّى المرجع Criterion - Referenced Measuremrnt:

يعتمـد على تقويم أداء الفرد فى ضـوء محك مطلق محدد تحـديدا جيدا،

وهو يقوم على تقدير مستوى الاتفاق أو الإتقان (Mastery) الذى يصل إليه أداء الطالب،وتحديد درجة اكتسابه وتحصيله،بصرف النظر عن مستوى الطلاب الآخرين. ويكون للدرجة التى يحصل عليها الطالب معنى؛ لأنها تقارن بمستوى كفاية أو أداء معين يحدد تحديدا جيدا حسب الأهداف الموضوعة للقياس.

٥- أساليب التقويم:

هناك أسلوبان رئيسيان من أساليب التقويم:

١- التقويم الفردى:

ويتضمن:

أ- تقويم الفرد لغيره: ويتمثل ذلك فى تقويم المعلم للتلميذ،وهو أكثر الأساليب شيوعا حتى الآن، أو تقويم تلميذ لتلميذ آخر، أو تقويم الموجه للمعلم أو المدير للمعلم أو المعلم للمدير.

ب- تقويم الفرد لنفسه (التقويم الذاتى) (Self Assessment):

ويقصد به تقويم التلميذ لنفسه، أو المعلم لنفسه، أو الموجه لنفسه، أو المدير لنفسه.

ويمكن القول بأن مفهوم التقويم الذاتى الذى ينحصر فى تقويم الفرد لنفسه هو امتداد لمفهوم التعلم الذاتى ينادى بأن يقوم الفرد بتعليم نفسه تحت إرشاد وتوجيه المعلم.

ولكى يكون التلميذ قادرا على تقويم نفسه لابد من:

- وصوله إلى درجة كافية من النضــج تسمح له بإدراك جميع جوانب هذه العملية، وفهم أهدافها واكتساب القــدرة على تقدير تقدمه تقديرا سليما بعيدا عن التعصب للذات.
- تشجيعه على القيام بهذه العملية حتى يكون مقتنعا بها متحمسا لها.
- تدريبه على القيام بها تدريبا كافيا.

وللتقويم الذاتى أهمية كبرى ومميزات عديدة من أهمها:

- أنه يساعـد الفرد على اكتشــاف أخطائه فيعـمل جاهدا على تلافيـها فى الوقت المنـاسب مما يؤدى إلى تـعديل سلوكه وعـدم اكتسابـه لعادات خاطئة يصعب تغييرها فيما بعد.
- اكتشـاف الفـرد لأخطـائـه ونقـاط ضعفـه يجعله أكثر تقبلا لنقد الآخرين له، لأنه قـد انتقد نفـسه أولا، وبالتالى فـإنه لن يتضـرر عندما ينتـقده الآخرون.
- عملية الـتقويم الذاتى تجعل الفـرد أكثر تسامحا نحـو أخطاء الآخرين، لأنه بخبرته فى هذا المجال قد أدرك أن لكل فرد أخطاءه، وبالتالى فإنه ليس من الحـكمة استغلال أخطاء الآخـرين، للتشهيـر بهم أو التهكم عليهم، حتى لا يستخدم نفس هذا السلاح ضده.
- عملية الـتقويم تعوّد التلمـيذ على تحمل المـسئولية، وتعطيـه الثقة فى النفس، وتبعد عنه خطر التعالى والغرور.

٢- التقويم الجماعى:

ويتضمن:

أ- تقويم الجماعة لنفسها ككل:

ولهذا التقويم أهمية تربوية كبرى، إذ فيه تدريب لأفراد الجماعة على القيام بعمل جمـاعى تعاونى، حتى ولو فى صـورة تقويم، ويتم ذلك بعد الانـتهاء من

الأنشطة التى تقوم بها الجماعة كمرحلة علمية أو زيارة ميدانية أو إقامة معرض، أو تنظيم ندوة، أو القيام بتجربة معملية، أو عند التعرض لحل مشكلة من المشكلات الاجتماعية، أو تنظيم يوم رياضى.

ب- تقويم الجماعة لكل فرد من أفرادها:

ويتطلب ذلك تقويم الجماعة للعمل الذى قام به كل فرد ومدى مساهمته فى النشاط الذى تقوم به الجماعة وكيفية أدائه لهذا النشاط.

ويؤدى هذا النوع من التقويم فى بعض الأحيان إلى خلق حساسية معينة لدى بعض الأفراد لأن طبيعة الفرد تجعله لا يتقبل النقد بسهولة، كما أن التلميذ لم يصل بعد إلى الدرجة الكافية من النضج الذى يسمح له بتقبل نقد الآخرين له.

ولذلك فإن هذا النوع من تقويم الجماعة لأفرادها يتطلب من المعلم:

- أن يكون حذرا عند توجيه دفة المناقشة أثناء تقويم الجماعة لأفرادها. فلا يسمح لتلميذ بالخروج عن النظام أو بنقد تلميذ آخر بطريقة جارحة.
- أن يعود تلاميذه على النقد الموضوعى، ومن هنا يفهم التلاميذ أن اختلاف الرأى فى حد ذاته ظاهرة صحية.
- أن يعود تلاميذه على المناقشة والحوار بلا غضب أو انفعال.
- أن يعود تلاميذه على الالتزام بالنظام أثناء المناقشة، فلا يتكلم أى تلميذ إلا إذا سمح له بذلك.
- أن يعلم تلاميذه بأن عملية النقد تتطلب النقاط الإيجابية والنقاط السلبية معا. وهذا يتطلب إظهار محاسن وعيوب كل فرد بدلا من التركيز على العيوب فقط.

جـ- تقويم الجماعة لجماعة أخرى:

وكما أن التلميذ لا يستطيع أن يكوّن فكرة سليمة عن نفسه وعن مستواه، إلا بعد مقارنة نتائجه بنتائج باقى الفصل، فإن الجماعة هى الأخرى لا يمكن أن تكوّن فكرة تامة عن نفسها، إلا بعد مقارنتها بجماعة أخرى تقوم بنفس العمل تقريبا.

وغالبا ما يتم تقويم الجماعة لجماعة أخرى فى الأحوال التالية:

- بعد الانتهاء من الأنشطة الرياضية.
- بعد إقامة معارض الفصول أو معارض المدارس.
- المباريات الثقافية أو العلمية.

ويؤدى هذا النوع من التقويم إلى منافسة جماعية مفيدة ومطلوبة؛ لأنها تحقق فوائد تربوية كبرى، إذ تستدعى تضافر جهود أفراد الجماعة من أجل التفوق على الجماعة الأخرى، كما أنها تؤدى إلى تعاون أفراد الجماعة ونشر روح الحب والإخاء والتضحية والصداقة والوفاء بينهم؛ لأنهم جميعا يعملون من أجل هدف واحد مشترك تنعكس نتائجه عليهم جميعا، على عكس المنافسة الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد فإنها تؤدى إلى التناحر والحقد والعدوان والكراهية.

ولذلك فإن من واجب المعلم والمدرسة إتاحه الفرصة للمنافسة الجماعية البناءة بدلا من المنافسة الفردية المدمرة.

٦- وسائل التقويم:

للتقويم وسائل متعددة من أهمها:

الاختبارات - الملاحظة - المقابلة - الاستبيان - دراسة الحالة - التقارير الذاتية - السجلات المجمعة.

وسنكتفى بالتعرض لبعض الوسائل الأكثر أهمية والأكثر استخداما.

الاختبارات Tests:

تعتبر الاختبارات من أهم وسائل التقويم فى الماضى وفى الحاضر، فقد كانت ومازالت أكثر الوسائل استخداما وانتشارا حتى الآن، وقد حدث تطور كبير فى مجال الاختبارات إذ ظهرت أنواع جديدة لم تكن موجودة فى ظل المنهج التقليدى وهى الاختبارات الموضوعية، كما ظهرت فى مجال علم النفس مجموعة من الاختبارات المتنوعة، منها ما يخص الاتجاهات، ومنها ما يخص المهارات ومنها ما يخص القدرات.

ويمكن تصنيف الاختبارات فى ثلاثة أنواع رئيسية تستخدم فى الحقل التربوى:

النوع الأول: الاختبارات التحصيلية (Achievement Tests).

النوع الثانى: اختبارات الأداء (Performance Tests).

النوع الثالث: الاختبارات النفسية (Psychological Tests).

وسوف نتعرض فى هذه الدراسة للنوعين الأول والثانى من هذه الاختبارات:

النوع الأول - الاختبارات التحصيلية:

ويقسم هذا النوع من الاختبارات إلى قسمين رئيسيين:

أولا: الاختبارات الشفهية Oral Tests

ثانيا: الاختبارات التحريرية (Paper and Pencil Tests) وتتضمن:

١- اختبارات المقال. ٢- الاختبارات الموضوعية.

أولا: الاختبارات الشفهية:

تعتبر هذه الاختبارات الشفهية ضرورية فى بعض المواقف التعليمية، كما أنها مكملة لبعض الاختبارات الأخرى.

بعض مميزات هذه الاختبارات:

- تساعد على إصدار الحكم على قدرة التلميذ على المناقشة والحوار وسرعة التفكير وربط المعلومات.
- تعتبر ذات فائدة كبيرة عند تقويم تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية نظرا لعدم اكتسابهم لبعض مهارات الكتابة والتعبير.
- تساعد على تصحيح الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ فور وقوعها؛ لأن ترك الأخطاء لمدة طويلة دون تصحيحها يؤدى إلى تثبيتها.
- تساعد المعلم على التميز بين التلاميذ المتقاربين فى المستوى.
- تتيح الفرصة لتوجيه أكبر عدد من الأسئلة دون أن تكون مرهقة.
- تعمل على ربط أجزاء المادة بعضها ببعض.

بعض عيوب الاختبارات الشفهية:

- غالبا ما تكون الاختبارات متفاوتة فى سهولتها أو صعوبتها، إذ قد يوجه سؤال سهل إلى تلميذ وسؤال صعب إلى تلميذ آخر، وبالتالى فإن الحظ يلعب فيها دورا.
- تستغرق وقتا طويلا فى إجرائها.
- تتأثر نتائجها بعوامل مثل الخوف أو الخجل أو الارتباك أو عدم القدرة على التعبير.

- غير موضوعية، إذ تتأثر نتائجها بفكرة المعلم عن التلميذ أو علاقته به.
- لا يمكن الرجوع إليها أو تحليلها إذا استدعت الظروف ذلك.
- بالرغم من أنها تتضمن عددا كبيرا من الأسئلة، إلا أن نصيب كل تلميذ منها يعتبر ضئيلا، وبالتالى فإن نتائجها لا تتصف بالثبات.

لكل هذه الأسباب يجب على المعلم ألا يعتمد عليها اعتمادا كليا، أو المبالغة فى استخدامها.

ثانيا: الاختبارات التحريرية:

وتشمل هذه الاختبارات:

١- اختبارات المقال Essay Tests:

وتعتبر من أقدم الاختبارات، ومازالت تستخدم فى بعض الدول حتى الآن، بالرغم من أن هناك أنواعا أخرى من الاختبارات بدأت تنافسها، وتحل محلها تدريجيا.

وتتميز اختبارات المقال بأنها سهلة فى إعدادها ولا يستغرق إعدادها إلا وقتا قصيرا، كما أنها تكشف عن قدرة الطالب على: التخطيط للإجابة وتنظيم الأفكار وعرضها باتساق، وكذلك قدرته على النقد وإبداء الرأى الشخصى، هذا فضلا عن أنها متحررة من أثر التخمين.

محكات السؤال المقالى الجيد:

أ- أن يكون السؤال ذا قيمة علمية، ومناسب لمستوى التلاميذ والطلاب.

ب- أن تكون الصياغة سليمة لغويا وفنيا وبأسلوب بسيط موجز، بعيدا عن الغموض أو التعقيد.

جـ- أن تكون مطالب السؤال محددة تحديدا واضحا دقيقا بحيث يفهمه جميع التلاميذ والطلاب بطريقة واحدة.

د- أن يتضمن السؤال توجيهات صريحة ترشد التلاميذ والطلاب إلى طريقة الإجابة.

هـ- أن يراعى الوضوح الكامل مع الدقة العلمية للرسوم البيانية أو الأشكال أو الخرائط إن وجدت فى نفس السؤال.

و- يفضل أن يتكون السؤال من عدة جزئيات.

عيوب الأسئلة المقالية:

لهذا النوع من الاختبارات عيوب كثيرة من أهمها:

أ- أنها ذاتية التصحيح، أى أن الدرجات تتأثر من معلم لآخر.

ب- تعتمد نتائج هذه الامتحانات على الحظ وبالتالى فإن درجة ثباتها غير كافية.

جـ- أحيانا ما تكون صياغة الأسئلة غير واضحة وغير محددة بحيث يختلف التلاميذ فى فهم المطلوب منها، وبالتالى إن درجة صدقها غير كافية.

د - يتطلب تصحيحها وقتا طويلا، وبالتالى فهى غير مناسبة للأعداد الكبيرة من الدارسين.

أنماط الأسئلة المقالية:

توجد عدة أنماط للأسئلة المقالية من أهمها ما يأتى:

أ- **السؤال المقالى القصير (المقيد الإجابة)** Short - Answer Essay Question: يصاغ هذا السؤال بحيث يضع حدودا ضيقة للإجابة، كما أن المادة الدراسية التى يغطيها هذا النوع من الأسئلة تكون محدودة ويبدأ السؤال عادة بأفعال سلوكية مثل:

[اذكر الأسباب ، عرف، ماذا يقصد بـ، اشرح، لخص، علل، صف بما لا يزيد عن. . . ، أعط أمثلة. . .]

أمثلة:

١- اذكر ثلاثة مصادر لتلوث الماء.

٢- ما المقصود بكل من: الضغط الجوى - اختلال التوازن البيئى.

٣- علل لماذا تعتبر دورة الماء داخل جسم الكائنات الحية دورة طويلة مع أن دورة الماء فى الكون دورة قصيرة.

ب- **السؤال التركيبى Structured Question**: يعتبر السؤال التركيبى أفضل الأسئلة المقالية تمثيلا لمحتوى المقرر الدراسى وأهدافه. وهذه النوعية من الأسئلة تمثل الاتجاه المعاصر فى بناء الأوراق الامتحانية، حيث إنها قريبة من الأسئلة الموضوعية فى بنائها وفى تصميمها مما يرفع من اتساق التصحيح (ثباته).

ويتكون السؤال التركيبى من مقدمة يليها جزئيات السؤال.

تتضمن المقدمة معلومات كافية تحدد اتجاه الطالب فى إجابته، وتكون فى صورة رسم بيانى، أو شكل، أو منحنى، أو خريطة، أو جدول أو نص أدبى.

وجزئيات السؤال تشبه أسئلة المقال القصير (٣-٦ عادة)، وتكون وثيقة الصلة بالمقدمة، ويمكن تفريع الجزئية الواحدة إلى عدة أجزاء. وتبدأ الجزئيات بأكثرها سهولة وتزداد فى صعوبتها تدريجيا. ويلاحظ أنه إذا كانت الإجابة فى نفس ورقة الأسئلة تترك المساحة المطلوبة المتوقعة.

ويلاحظ أنه إذا كانت إجابة بعض الجزئيات فى السؤال التركيبى تعتمد على إجابة جزئيات سابقة لها فإنها تعرف بالنمط التتابعى (Progressive). أما إذا كانت الإجابة فى كل جزئية من جزئيات السؤال مستقلة (بمعنى أنها لا تعتمد على إجابة جزئيات سابقة) فإنه يعرف بالنمط غير التتابعى (Non-Progressive).

أمثلة:

مثال (١):

لديك المواد التالية:

كربيد الكالسيوم - الماء - حمض كبرتيك مخفف نسبة تركيزه ٤٠٪، حمض كبريتيك مركز - كبريتات الزيئبقيك، ايدروجين ذرى، ثانى كرومات البوتاسيوم. وضح كيف تحصل على كل من:

أ- الاستالدهيد. ب- حمض الخليك.

جـ- كحول أولى. د- استر (خلات الاثيل).

مع ذكر شروط التفاعل

علما بأنه عليك الاستفادة من المركبات التى حضرتها فى الحصول على المركبات التى تليها.

مثال (٢):

من خلال اختبار أجرى فى مدينة باريس على عينة من مياه نهر السين قدرت مياه الفضلات البشرية الملوثة التى تلقى فى النهر بـ(١,٥) مليون متر مكعب:

أ- أذكر أنواع ملوثات الماء؟

ب- ما أثر تلوث الماء على الإنسان؟

جـ- ما الحلول التى تقدمها للحد من هذا التلـوث وتقليل خطر؟

جـ- السؤال المـقالى الحر (المـمتد) Extended (Free) Question: سؤال مفتوح يجيب فيه الطالب بحرية من حـيث ترتيب الأفكار وطريقة العرض والتعبير وإعطاء التفسيرات والتطبيقات. ولا يقيد بعدد الأسطر أو كمية الإجابة المطلوبة.

أمثلة:

- تقدم البكتريا للإنسان خدمات تعجز عنها وسائل التكنولوچيا المعاصرة. وضح ذلك بمثال.
- تعتبر المنظفات الصناعية من المواد الضرورية فى عملية التنظيف. اشرح آلية التنظيف لبقعة دهنية موضحا إجابتك بالرسم؟
- وضح أهم مصادر تلوث الماء مع ذكر مثال لكل نوع؟

٢- الاختبارات الموضوعية Objective Tests:

انتشر هذا النوع من الاختـبارات انتشارا كبيرا، مما جعلـها تأتى فى مقدمة الاختبارات الأكثر شيوعا وانتشارا فى الدول المتقدمة، وفى هذا النوع من الأسئلة تم التغلب على بعض عيـوب اختبارات المقال، وبالتالى فإنها أصبـحت تتميز بما يلى:

- أنها موضوعية، أى أن نتائجها لا تتأثر بذاتية المصححين.

- تتضمن عددا كبيرا من الأسئلة، وبالتالى فإنها تغطى جميع جوانب المقرر؛ ولذلك فلا تدع مجالا للحظ أو للصدفة.
- سهولة وسرعة تصحيحها.
- متنوعة وبالتالى يمكنها المساعدة فى قياس العديد من الجوانب.
- مناسبة للتلاميذ فى الصفوف الأولى من التعليم الابتدائى لعدم اكتسابهم مهارات الكتابة والتعبير.

إلا أن لها بعض العيوب تتمثل فى النقاط التالية:

- لا تقيس قدرة التلميذ على وضع إطار عام للإجابة. وكذلك قدرته على تنظيم أفكاره وربطها ببعض، وإبداء رأيه الشخصى مع البراهين والأدلة التى تدعم هذا الرأى.
- تتطلب هذه الاختبارات جهدا كبيرا ووقتا طويلا ودراية تامة فى إعدادها حتى تكون دقيقة خالية من الأخطاء، ولهذا السبب يفضل فى بداية الأمر أن يقوم الخبراء بوضع وإعداد بطاريات اختبار لهذا النوع من الأسئلة فى الوقت الذى يدرب فيه المعلمون على إعدادها تدريجيا.

أنماط الاختبارات الموضوعية:

هناك عدة أنماط من الاختبارات الموضوعية، وفيما يلى عرض لهذه الأنماط.

أ- مفردات الإكمال Completion:

وهذا النوع واسع الانتشار؛ لسهولة إعداده وصلاحيته لمعظم المواد الدراسية، وهو غالبا ما ينصب على الحقائق والمعلومات التى لا جدال فيها ولا خلاف حولها.

وتكون مفردات هذا النوع فى صورة عبارات تنقصها بعض الكلمات ويطلب من التلميذ أن يكتب الكلمة أو مجموعة الكلمات أو الرقم حتى تكتمل العبارة.

مثال: العبارات التالية تحتاج إلى تكملة مناسبة. اكتب هذه التكملة.

- تحمل الشرايين الدم من........ إلى ....
- يقع مضيق جبل طارق بين البحر............ والمحيط........
- درجات المثلث تساوى .... درجة
- الصيغة الجزيئية لملح الطعام هى.........

ومن أهم شروط هذا النوع من الأسئلة ما يلى:

- يجب عدم ترك فراغات كثيرة فى الجملة الواحدة.
- أن يكون الفراغ فى الجملة لكلمة أساسية ترتبط بجوهر الفكرة.
- يجب ألا تكون هناك اختلافات حول الكلمات التى تكتب فى الفراغ.

ب- مفردات الإجابة القصيرة: Short - Answer Items

يتضمن سؤالا مباشرا إجابته قصيرة محددة بكلمة أو عدد أو رمز جملة قصيرة (يلاحظ أنها يختلف عن السؤال المقالى القصير).

مثال:

أجب عن مفردات السؤال التالى بكتابة رقم المفردة وبجوارها إجابتها:

١- ما الخام الرئيسى اللازم لاستخلاص فلز الصوديوم؟

٢- ما المركب المتبقى بعد تسخين الحجر الجيرى تسخينا شديدا؟

٣- أذكر مثال للصفات الوراثية التى تتأثر بالبيئة فى النبات؟

مفتاح الإجابة:

١- ملح الطعام (أو كلوريد الصوديوم أو Na Cl).

٢- الجير الحى (أو أكسيد الكالسيوم أو Ca O).

٣- اللون الأخضر فى البلاستيدات.

جـ- مفردات الصواب والخطأ True - False Items:

يتضمن هذا النمط عددا من العبارات ويطلب من الدارس وضع علامة صح « √ » أو خطأ «X» أمام كل عبارة.

ومن أهم شروط هذا النوع ما يلى:

- أن يتضمن الاختبار عددا كبيرا من العبارات، بحيث يغطى أكبر جزء من المادة الدراسية.
- ألا تأخذ العبارات ترتيبا منظما من البداية بحيث لا يساعد هذا الترتيب الدارسين على التوصل إلى الإجابة الصحيحة، وبالتالى فإنه لا يجب أن يكون ترتيب الأسئلة وفقا لإجاباتها على النحو التالى:

x √ x √ x √ x √ x √

أو √ √ x √ √ x √ √ x ..

أو x x √ x x √ x x √ ..

- ويجب أن تتمضن العبارة فكرة واحدة إما صحيحة أو خاطئة.
- يجب ألا تكون العبارة أطول من اللازم.
- يجب ألا يتساوى عدد العبارات الصحيحة بعدد العبارات الخاطئة.

د- اختبار المزاوجة (المقابلة) Matching:

يتكون هذا النمط عادة من قائمتين كل قائمة فى شكل عمود. تتضمن القائمة الأولى مجموعة من الكلمات أو العبارات، وتتضمن القائمة الثانية كلمات أو عبارات متممة لكلمات أو عبارات القائمة الأولى.

مثال:

اكتب أرقام العمود الأول وبجوار كل منها الرمز الدال على الإجابة الصحيحة من العمود الثانى:

العمود الأول	العمود الثانى
١- عملية تحول المادة من الحالة الصلبة إلى الحالة	أ- التكثيف
السائلة تسمى . . .	ب- التبخر
٢- عملية تحول المادة من الحالة السائلة إلى الحالة	جـ- الانصهار
الصلبة تسمى . . .	د - التجمد
٣- عملية تحول المادة من الحالة السائلة إلى الحالة	هـ- التسامى
الغازية تسمى. . .	

مفتاح الإجابة:

١- جـ ، ٢- د ، ٣- هـ

ومن أهم الشروط الواجب توافرها فى هذا النوع ما يلى:

- أن تكون عبارات القائمتين من موضوع واحد.
- أن تكون عبارات القائمة (الثانية) أكثر عددا من عبارات القائمة (الأولى).

- أن تكون عبارات اختيار الإجابة الصحيحة من القائمة (الثانية) ويكتب رقم الإجابة بجانب العبارات الموجودة فى القائمة (الأولى).

- يجب تجنب الألفاظ والإشارات اللغوية التى تساعد على التوصل للإجابة كما يتضح فى النموذج التالى:

القائمة الأولى		القائمة الثانية
- انتصرت إسرائيل على مصر فى حرب ١٩٦٧	( )	(١) لأنهم تعاونوا وخططوا للمعركة
- انتصر العرب على إسرائيل فى حرب ١٩٧٣	( )	(٢) لأنه قام بإعادة بناء جيشه.
		(٣) لأنها هى التى قامت بالضربة الأولى.

يلاحظ أن استخدام لفظ «لأنهم» فى القائمة (الثانية) يخص العرب ولفظ «لأنها» يخص إسرائيل وبالتالى تكون هذه الصياغة خاطئة.

هـ- مفردات الاختيار من متعدد Multiple Choice Items:

يُعْتبر هذا النمط أكثر انتشارا من الأنواع الأخرى. ويتكون كل سؤال من جزئين: يتضمن الجزء الأول عبارة ناقصة (مقدمة/المتن) ويتضمن الجزء الثانى عدة إجابات يختار الدارس من بينها الإجابة الصحيحة (يستعمل غالبا أربعة أو خمسة بدائل).

أمثلة:

أكتب أرقام مفردات السؤال التالى، وأمام رقم كل مفردة اكتب الحرف الدال على الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة:

١- يتم امتصاص غاز ثانى أكسيد الكربون خلال عملية:

أ- التنفس. ب- التخمر الكحولى.

جـ- الاحتراق د - البناء الضوئى.

٢- من أسباب تلوث هواء المدن بالرصاص:

أ- احتراق الفحم الخشبى. ب- احتراق نفايات المنازل.

جـ- احتراق وقود السيارات. د - استخدام الطاقة الكهربائية.

مفتاح الإجابة:

١- د ، ٢- جـ

وقد يتطلب السؤال اختيار أفضل إجابة من بين عدة إجابات كلها صحيحة، والاختيار الأحسن هو الاختيار الوحيد الذى يمكن أن يتفق عليه من جميع المتخصصين.

مثال: ما الشروط اللازم توافرها لكى يقوم النبات بعملية التمثيل الضوئى؟

أ- توفر الماء Co_2 ب- الضوء.

جـ- حيوية النبات. د - المادة الخضراء (الكلورفيل).

مفتاح الإجابة [د].

ومن أهم شروط نمط الاختيار من متعدد ما يلى:

- أن تكون العبارة المراد (المتن) اختيار إجابة مناسبة لها أكثر طولا من الإجابات المحتملة.
- ألا يقل عدد الإجابات المحتملة عن أربع إجابات.
- أن تكون الإجابات المحتملة متقاربة ومقبولة.

- ألا تكون الإجابة الصحيحة مميّزة عن باقى الإجابات فى طولها أو صياغتها.

- ألا توضع الإجابة الصحيحة فى مكان ثابت بين بقية الإجابات المفردات المختلفة.

و- مفردات الترتيب:

يتضمن هذا النمط مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الأحداث أو التواريخ أو الأرقام، ويطلب من الدارس ترتيبها وفقا لنظام معين: ويستخدم هذا النوع بكثرة فى المواد الاجتماعية، واللغات، والرياضيات.

أمثلة:

- رتّب الكسور الآتية من الأصغر للأكبر: $\frac{٥}{٨}$، $\frac{٣}{٤}$، $\frac{٢}{٣}$، $\frac{٧}{٩}$

- رتب المقادير الآتية من الأكبر إلى الأصغر: ٦٥ مترا، ٧٠ ياردة، ١٢٠ قدما.

- رتّب الدول التالية وفقا لعدد سكانها تصاعديا.

سلطنة عمان - مصر - اليمن - السعوية - قطر.

تصنيف المفردات الموضوعية:

ويمكن أن تصنف المفردات الموضوعية إلى نمطين أساسيين هما:

أ- مفردات الإنتاج البسيط Supply (Production) Items وفيها تكون الإجابة قصيرة ومحددة فى صورة كلمة أو رمز أو عدد أو جملة قصيرة وتصاغ فى أحد النمطين التاليين:

- الإكمال لعبارة ناقصة.

- الإجابة القصيرة لسؤال مباشر.

ويوجد لهذا النوع من المفردات إجابة واحدة صحيحة ومقبولة.

ب- مفردات انتقاء الاستجابة Selection Items: وفيها يعطى الطالب عدة إجابات وعليه اختيار الإجابة الصحيحة من بينها. وتصاغ هذه فى الأنماط التالية:

- مفردات الصواب والخطأ.

- مفردات المزاوجة.

- مفردات الاختيار من متعدد.

- مقدرات الترتيب.

وفى ضوء ما سبق فإنه يتضح ما يأتى:

١- يوجد لكل من نوعى الأسئلة الموضوعية والمقالية مزايا وعيوب. وعلى ذلك فإنه من الضرورى أن تتضمن الأوراق الامتحانية كلا النوعين؛ الأمر الذى يتفق مع تأكيد المراكز المتخصصة فى مجال التقويم التربوى والامتحانات بضرورة شمول الاختبارات على كل من الأسئلة الموضوعية والمقالية.

٢- يلاحظ أن نسبة الأسئلة الموضوعية إلى الأسئلة المقالية فى الورقة الامتحانية تختلف باختلاف المرحلة التعليمية التى تستعمل فيها.. فالمفردات الموضوعية مناسبة أكثر للتلاميذ فى المرحلة الأولى، لذلك فإنه يفضل أن تكون نسبة الأسئلة الموضوعية لمادة ما فى المرحلة الابتدائية أعلى من نسبتها فى المراحل الأعلى، كما أن نسبة الأسئلة

الموضوعية إلى الأسئلة المقالية فـى الورقة الامتحانية تختلف باختلاف طبيعة المادة وأهدافها. فهى مثلا لمواد العلوم أعلى منها للغة العربية.

٣- يراعى فى إعداد الأسئلة والمفردات الاختبارية عدم الاقتصار على قياس المستويات الدنيا للتعلم (التذكـر والفهم) وضرورة تضمنها أسئلة تقيس المستويات العلـيا (التطبيق والتحليل والتركيـب والتقويم) وذلك بهدف تنمية قدرة الطالب على التفكير والإبداع.

٤- يفضـل استعمـال ورقة إجابـة خاصة بالمـفردات الموضـوعية تـصمم خصيصا لذلك.

مواصفات الأوراق الامتحانية Specification:

أصبح إعداد مواصفـات لامتحانات المواد الدراسية المخـتلفة يمثل ضرورة حتمية لبناء الأوراق الامتحانية على أساس علمى سليم.

وتشمل مواصفات الامتحان للمادة ما يأتى:

١- المواصفات النوعية للامتحان:

وتتضمن تعـليمات عامة للامتحـان بما يتفق ولوائح الامتـحانات من حيث عدد الأوراق الامتحانية والزمن المخصص، هذا بالإضافة إلى الشكل العام للورقة الامتحانية ونوعيات الأسئلة وأنماطها.

٢- جدول مـواصفات الامتـحان Table of Specification الذى يتـضمن عناصر مختلفة من أهمها:

- وحدات / موضوعات / فروع المحتوى الدراسى للمادة.
- الأوزان النسبية لمكونات المحتوى.

- الدرجة المخصصة للمفردات الموضوعية.

- الدرجة المخصصة للأسئلة المقالية.

- مستويات التعلم والنسب المخصصة لها.

* * *

النوع الثانى - اختبارات الأداء Perfomance Tests:

تتضمن اختبارات الأداء نوعين مختلفين، يتطلب النوع الأول تعرف الدارس على شيء يقدم له مثل آلة أو جهاز أو مركب كيميائى أو بعض الأجزاء الداخلية لبعض النباتات أوالحيوانات، ويتطلب النوع الثانى قيام الدارس بأداء عمل كالعزف على آلة موسيقية أو الكتابة على الآلة الكاتبة، أو فكّ أو تركيب، أو تشغيل جهاز، أو تشريح حيوان ما أو رسم صورة أو خريطة أو عمل مشروع هندسى، أو قيادة سيارة، أو سباحة مسافة محّددة أو التصويب على هدف، أو إصابة هدف.

وغالبا ما يقيس هذا النوع قدرة الفرد على الأداء أو ما يسمى بالمهارات.

ويستلزم، هذا النوع من الاختبارات ملاحظة التلميذ أثناء قيامه بالأداء المطلوب وتسجيل بعض الملاحظات الهامة فى بطاقة يطلق عليها بطاقة ملاحظة، كما يستلزم أيضا تسجيل الزمن الذى يستغرقه التلميذ فى الأداء. وتستخدم هذه الاختبارات فى مجال العلوم (التجارب - التشريح - استخدام الأجهزة) وفى المدارس الزراعية والتجارية والصناعية، وفى التربية الفنية والموسيقية والرياضية، وفى بعض الكليات كالطب، والهندسة، والصيدلة والتمريض والزراعة والتربية والعلوم والكليات العسكرية.. ولهذه الاختبارات أهمية كبرى فى قياس المهارات.

الملاحظة Observation:

تعتبـر الملاحظة وسيلة هامة من وسـائل التقويم إذ إنها تلـقى الضوء على سلوك التلميذ وأفعاله، وليس على أقواله إذ أنه فى بعض الأحيان يكون هناك فرق كبير بين الأفعال والأقوال.

الجوانب التى تكشف عنها الملاحظة:

إقبال التلميـذ على الدراسة أو انصرافه عنها.. سلوك التلـميذ فى المواقف المخـتلفة.. مدى إقبـاله على الأنشطة ومسـاهمته فيـها.. مدى ارتباط التلـميذ وعلاقاته بالآخرين.. مـعرفة قيم التلميذ وعاداته واتجاهـاته، وتتكامل الملاحظة كوسيلة للتقويم مع بقية الوسائل الأخرى كالاختبارات والمقابلة.

بعض الإجراءات الواجب اتباعها فى الملاحظة:

- يجب أن تتم ملاحظـة التلميذ أو المفحـوص فى أماكن وأوقات وظروف مختلفة، بحيث تعطى صورة متكاملة عن الشخص الذى تتم ملاحظته.
- يجب أن يقوم بملاحظة التلميذ أفراد مختـلفون متعاونون فيما بينهم مثل بعض المعلـمين - المشرف الاجتمـاعى - طبيب الصحة الـمدرسية - ولى الأمر.
- يجب تسـجيل المـلاحظات فى بطاقـات مخصـصة لذلك عـلى أن يتم تدريـب الأشخـاص الذين يقـومون بـالمـلاحظة علـى إعداد وتعـبئـة واستخلاص النتائج من بطاقة الملاحظة.
- من الضرورى عدم إشعار التلميذ بأنه تحت الملاحظة حتى يكون سلوكه طبيعيا.

المقابلة Interview :

تعتبر المقابلة وسيلة أخرى من وسائل التقويم، وتستخدم المقابلة فى جمع

البيانات الخاصة بالـتقويم أو فى التأكد من صحة بعض البيانـات، كما أنها تسهم فى الكشف عن ميول التلاميذ واتجاهاتهم ومشكلاتهم.

- وتتم المقابلة فى الحالات التالية:

- إذا حدث تغير شديد فى مستوى التلميذ أو انحراف فى سلوكه.
- إذا كان هناك تعارض فى البيانات الخاصة بتلميذ أو فى الحكم عليه.
- فى حالة جمع بيانات خاصة بالتلمـيذ ومناقشته فيها دون إطلاع الآخرين على ذلك.
- قد تكون المقابلة لتشخيص أو علاج بعض الحالات.

- قد تكون المقابلة مع شخص واحد أو مع مجموعة من الأفراد لهم نفس المشكلة أو نفس الظروف.
- يجب التـدريب علي عمل مـقابلة وتحـديد الأسئلة وإلـقائها وتســجيل البيانات أثناء وبعد المقابلة.

الاستبيان Questionnaire:

يختلف الاستبـيان عن غيره من وسائل التقويم فى أنه يتـيح الفرصة لجمع أكبر قدر من الآراء حول موضوع معين أو شـخص معين أو هدف معين، كما أنه لا يستغرق إلا فترة وجيزة إذا ما قيس بالوسائل الأخرى.

- **أهمية الاستبيان:**

للاستبيان أهمية كبيرة للأسباب التالية:

أ- من الممكن أن يـنصبّ الاستبيان علـى جميع أو بعض جوانب العـملية التعليمـية مثل الأهداف والمقررات والكتب وطرق الـتدريس والوسائل التعلـيمية والأنشطـة والامتحانات، أوعلى الـعوامل المؤثرة والمـرتبطة بالعملية التعليمية.

ب- يمكن تطبيق الاستبيان على أكبر عدد من الأفراد فى أماكن مختلفة فى وقت واحد. كما يمكن تطبيقه على الخبراء والمتخصصين خاصة عند بناء برامج جديدة أو عند إعداد بعض الاختبارات أو المقاييس، ويعتبر هؤلاء الخبراء بمثابة محكمين مشهود لهم بالدراية والكفاءة.

جـ- يعتبر الاستبيان من أكثر الوسائل اقتصادا فى الوقت والجهد والتكاليف.

أنواع الاستبيانات:

هناك نوعان من الاستبيانات:

أ- الاستبيان المفتوح:

ويتضمن عددا من الأسئلة، ويترك للفرد الذى يطبق عليه الاستبيان الحرية الكاملة فى اختيار الإجابة التى يراها دون قيود.

ب- الاستبيان المقفل:

ويتضمن هذا النوع عدة أسئلة،لكل سؤال عدة إجابات محتملة يقوم الشخص المطبق عليه الاستبيان باختيار الإجابة التى يراها مناسبة من بين هذه الإجابات.

مثال:

نظام الامتحانات الحالى يخصص ٤٠٪ من الدرجة الكلية لأعمال السنة.

(١) أرى الابقاء على هذه النسبة.

(٢) أرى زيادة هذه النسبة.

(٣) أرى تخفيض هذه النسبة.

- **من أهم خصائص الاستبيان الجيد ما يلى:**

أ- أن يكون موجزا بقدر الإمكان بحيث لا يؤدى إلى ملل أو تعب أو إجهاد الشخص الذى يطبق عليه الاستبيان.

ب- أن تتميز أسئلته بالدقة والوضوح.

جـ- ألا تنصب أسئلة الاستبيان على بيانات يمكن الحصول عليها من جهات معينة.

د - أن تنصب أسئلته على الآراء ووجهات النظر والاستيعاب.

هـ- ألا يتضمن أسئلة تستدعى إجابات غير واقعية، فإذا ما وجهنا سؤالا لمعلم على النحو التالى:

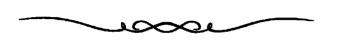
هل تستخدم الوسائل التعليمية استخداما جيدا؟ فماذا تنتظر منه أن يقول؟؟

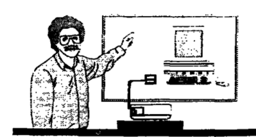
بطبيعة الأمور وحتى لا يكشف مستواه فإنه سيقول نعم. !!

وسائل أخرى:

هناك وسائل أخرى للتقويم سنكتفى بذكر اسمها فقط مثل:

التقارير الذاتية - دراسة الحالة - السجلات المجمعة.





الفصل الرابع

العوامل المؤثرة فى المنهج



يتضمن هذا الفصل:

أولا : المبانى والتجهيزات المدرسية

ثانيا : إعداد المعلم وتدريبه

ثالثا : الإدارة المدرسية

رابعا : الدور الذى تقوم به بعض المؤسسات

خامسا : دور المنزل والآباء

أولا - المباني والتجهيزات المدرسية

للمباني المدرسية وتجهيزاتها دور كبير وأثر بالغ الأهمية في العملية التعليمية بكافة أبعادها،فإذا تم بناء المدارس وفقا للمواصفات الهندسية والصحية والتعليمية المناسبة فإن ذلك يسهم في حد ذاته في إتاحة الفرصة لتحقيق أهداف المنهج؛ وإذا حدث خلل أو نقص في تحقيق هذه المواصفات فإن ذلك ينعكس على المنهج بطريقة واضحة لاشك فيها.

والمفروض في المبنى المدرسي أن يتضمن العدد الكافي من:

الفصول الدراسية، وحجرات الإدارة والمعلمين والمشرفين، والمعامل، والقاعات والمكتبة، والأفنية والأماكن الخاصة بممارسة الأنشطة. والمفروض أن يكون هناك توازن بين عدد التلاميذ وعدد الفصول، بحيث لا يزيد عدد تلاميذ الفصل الواحد عن حد معين.

- فإن زاد عدد التلاميذ في المدرسة دون أن يقابله زيادة في عدد الفصول فإن ذلك يؤدي إلى زيادة عدد التلاميذ في كل فصل وينتج عن ذلك:

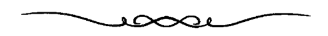
- عدم إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للمناقشة والقيام بالأنشطة المطلوبة على النحو السليم، وضيق الوقت أمام المعلم لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والاعتماد على الطرق الإلقائية، وتقليل الأسئلة والمناقشات، وعدم تكليف التلاميذ بالواجبات اللازمة.

- أما إذا زاد عدد التلاميذ عن عدد الفصول بدرجة كبيرة كما هو الواقع حاليا فى بعض المدارس، فمعنى ذلك أن عدد فصول المدرسة لا يكفى لاستيعاب جميع التلاميذ، وبالتالى تضطر المدرسة إلى تنظيم الدراسة على عدة فترات فى اليوم الواحد، فهناك مدارس تتم بها الدراسة على فترتين، ومدارس أخرى تتم فيها الدراسة على ثلاث فترات. وفى مثل هذه الحالة تصاب العملية التعليمية بشلل شبه تام، ولا يمكن أن تتحقق فى مثل هذه الظروف أية أهداف تربوية، وينحصر دور المدرسة فى ظل هذا الوضع فى تلقين بعض المعلومات للتلاميذ سرعان ما تنسى بعد الانتهاء من أداء الامتحان، وفى ظل نظام الدراسة على عدة فترات فى اليوم الواحد تتأثر العملية التعليمية والتربوية على النحو التالى:

* قلة الوقت المخصص للحصص الدراسية مما يؤدى بالمعلم إلى الاعتماد نهائيا على الطرق الإلقائية.
* انعدام الأنشطة تماما، مع العلم بأن الأنشطة هذه هى التى تعمل على تحقيق الأهداف التربوية بدرجة كبيرة.
* ملل التلاميذ ولجوؤهم إلى طرق الحفظ والاستظهار.
* التركيز على توصيل المعلومات فقط وإهمال الأهداف التربوية الكبرى التى تتمثل فى تنمية القدرة على التفكير والابتكار والإبداع والعمل الجماعى والتخطيط وحل المشكلات.

فإذا وصلت العملية التعليمية إلى هذا الوضع وهذا المستوى فلا فائدة ترجى من أى منهج تم إعداده والتخطيط له،كأننا نرمى ببذرة فى أرض قاحلة!!.

من ذلك كله يتضح لنا أهـمية المبانى المدرسية، وما يجب أن يـتوافر فيها من شروط بحـيث يتناسب عـدد الفصول مع عـدد التلاميذ، ولا يـحدث تكدس داخل الفصل بحيث يمكن استخدام الطرق الحديثـة التي تعتمد على جهد المتعلم فى عملية التعلم، كما يجب الاهتمام بالمعامل وما تتطلبه من تجهيزات، وكذلك الأماكن المخـصصة للأنشطة المختلفـة؛ لأنه بدون ممارسة التلاميـذ للعديد من الأنشطة الـمتنوعة لا يـمكن أن تحقق الأهـداف التربوية الـتى يعمل المـنهج من أجلها.



ثانيا - إعداد المعلم وتدريبه

للمعلم دور كبير فى العملية التعليمية، وبدونه لا يمكن أن تتحقق الأهداف المنشودة، فالمنهج مهما تم إعداده على أحدث الطرق والأساليب والاتجاهات فإن أهدافه لا يمكن أن تتحقق فى ظل معلم غير معد وغير مدرب على القيام بوظيفته على النحو المطلوب.

ولكى يكون المعلم قادرا على القيام بدوره التربوى بكفاءة فلا بد من مراعاة ما يلى:

إعداد المعلم:

يتطلب إعداد المعلم:

١- البدء باختيار نوعية الطلاب الذين يصلحون للتدريس وعندهم استعداد ورغبة صادقة لتحمل أعباء مهنة التعليم الشاقة، ويستدعى ذلك رفع مستوى المعلم المادى، والاجتماعى بحيث يشجع الطلاب على الالتحاق بهذه المهنة.

٢- أن تكون برامج الإعداد بكليات التربية مبنية على أسس سليمة ومتمشية مع الاتجاهات التربوية الحديثة التى تعمل على إكساب الدارسين المهارات والكفايات اللازمة. ويتطلب ذلك تقويم برامج الإعداد من وقت لآخر، والعمل على تطوير هذه البرامج باستمرار.

تدريب المعلم:

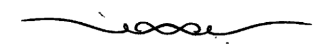
إن إعداد المعلم مهما كان جيدا فإنه لا يكفى فى حدّ ذاته، وذلك لأننا نعيش الآن فى عصر الانفجار المعرفى، عصر التقدم العلمى والتكنولوچى، وما يتبع ذلك من تغير فى طرق وأساليب التدريس، وبالتالى فإن المعلم بعد تخرجه

يفاجأ بتغيرات كثيرة، وتجديدات متتابعة فى الحقل التربوى، مما يستدعى تدريبه أثناء الخدمة. وهناك برامج حالية لتدريب المعلمين،ولكنها غير مثمرة على النحو المطلوب؛ لأنها تتم بصورة روتينية ولا يتحمس لها المعلمون، وتكتفى هذه البرامج فى غالب الأحيان بتزويد المعلمين ببعض المعلومات والمفاهيم الجديدة، وهذا فى حدّ ذاته غير كاف على الإطلاق.

من المفروض عند إعداد برامج التدريب مراعاة ما يلى:

- التخطيط الجيّد لهذه البرامج بحيث يتم تحديد موضوع التدريب بناء على حاجات المتدربين والاتجاهات الحديثه فى هذا المجال، اختيار المتدربين، تحديد المدة الزمنية والموعد المناسب.
- تحديد أهداف كل برنامج تدريبى بطريقة إجرائية.
- تحديد الطرق والأساليب المناسبة التى سوف تستخدم فى البرنامج التدريبى، على أن ترتكز هذه الأساليب على ورش العمل والتعلم الذاتى بقدر المستطاع.
- توفير الإمكانات اللازمة والمطلوبة للبرنامج.
- إسناد إعداد وتنفيذ هذه البرامج للخبراء والمتخصصين.
- التقويم النهائى لكل برنامج،وأخذ رأى المتدربين فيه ومدى استفادتهم منه.

ويمكننا القول بأن إعداد المعلم إعدادا جيدا وتدريبه تدريبا متواصلا يعتبر شرطا أساسيا لنجاح المنهج فى تحقيق أهدافه، لأنه لا جدوى من منهج جيد يعتمد على معلمين غير أكفاء.

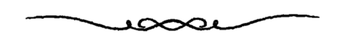


ثالثا - الإدارة المدرسية

تلعب الإدارة المـدرسية دورا هاما فى تـحقيق أهداف المنـهج، إذ إن مدير المدرسة إذا أعد إعدادا تربويا سليما فإنه يعمـل على تشجيع المعلمين على القيام بدورهم،كما يـعمل على إزالة الصعوبات التـى يمكنهم مواجهتهـا، وكذلك على تهيـئة الظروف الـمناسبة، لإتـاحة الفرص لقـيام التـلاميذ والمـعلمين بـالأنشطة المطلوبة التى عن طريقها تحقق الأهداف التربوية بدرجة كبيرة.

وقد يعمل مدير المدرسة على عكس ذلك تماما، إذ إنه قد يكون عقبة أمام إتاحة الفرص للقيام بالأنشطة، كما أنه قـد يسىء معاملة المعلمين، وبالتالى بدلا من أن يكون عامل تـشجيع يكون عامل إحـباط، ويتوقف ذلك على مدى فـهمه للعملية التربوية ومدى تحمسه لها ومدى حبه لعمله وتقديره للمسئولية.

ولذلك فـإنه من الـضرورى التـركيز عـلى تدريب الـمديرين عـلى القـيام بوظيفتـهم،خاصة عندما يكون هنـاك تطوير للمناهج، لأن مدير المـدرسة - كما سبق أن أوضـحنا - له دور كبير فـى تهيئة المـناخ المناسب فى المدرسـة وإتاحة الفرص لـكى تتم الأنشطـة المختـلفة التى من خـلالها تتـحقق أهداف الـمنهج. يستخلص من ذلك أنه من الممكن أن يكون هـناك منهج جيّد ومعلم جيّد، ولكن إذا لم يكن هنـاك مدير للمدرسـة متفهـم لدوره التربوى فإن أهـداف المنهج لا تتحقق على النحو المنشود.



رابعا - الدور الذى تقوم به بعض المؤسسات

هناك مؤسسات اجتماعية أخرى تتمثل فى الإذاعة والتليفزيون والصحف والمجلات والمكتبات العامة والأندية، ويمكن لهذه المؤسسات المساهمة مع المؤسسات التعليمية الرسمية فى تحقيق الأهداف التربوية.

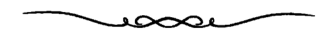
فالراديو والتليفزيون - خاصة بعد التقدم الهائل فى مجال الاتصالات والقنوات الفضائية والأقمار الصناعية - يقومان الآن بجهود تعليمية تتمثل فى تقديم برامج تغطى المقررات للصفوف والمراحل التعليمية المختلفة. ويعتبر ذلك مساهمة فعالة وإيجابية مع الدور الذى تقوم به المدارس فى هذا المجال، بل إن التليفزيون التعليمى نتيجة لإمكاناته التكنولوچية يستطيع أن يسهم بدرجة فى منتهى الأهمية، إذ يمكنه عن طريق العدسات المكبرة والميكروسكوب الالكترونى تكبير الكائنات الحية الدقيقة التى لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة، كما أنه يمكنه التعرض للأجزاء الداخلية للكائنات الحية، ويمكنه تصوير أماكن يصعب الوصول إليها كالفضاء وقاع المحيطات وباطن الأرض؛ بالإضافة إلى ذلك فإن التليفزيون التعليمى يساعد الدارس ويشجعه عى الاعتماد على نفسه فى عملية التعلم.

ولذلك فإنه من الضرورى التوسع فى الخدمات التليفزيونية التعليمية، نظرا لارتباطها المباشر والفعّال بالعملية التعليمية.

كما أن التليفزيون ببرامجه العادية والمتنوعة يسهم فى إثراء وتنمية ثقافة المشاهد بالإضافة إلى مساهمته فى إكساب بعض الاتجاهات إذا ما أحسن إعداد وتقديم البرامج الهادفة.

كما أن الإذاعة هى الأخــرى تقوم بدور مماثل وفقا لإمكانــاتها، وللصحف والمــجلات والدوريات دور تــربوى هام هى الأخــرى، إذ إنها يمــكنها أن تــقدم المعرفة الحديثة المتطورة فى صورة مقالات وتحقيقات صحفية وبحوث، كما أنها تسهم فى توجيه الرأى العام،كما تُسهم فى تكوين الاتجاهات لدى الأفراد والتركيز على المشكلات التى يــعانى منها المجتمع، أى أنهــا تؤدى نفس الدور الذى يقوم به المنهج. وبالتالى فــإنه من الضرورى الاهتمام بهذه المؤســسات، على أن يسهم الخبــراء التربويــون فى تحريرها بــدرجة أكبــر حتى تتــمكن من تحقــيق رسالتــها الاجتماعية نحــو الفرد والمجتمع. كما أن المكتبات الــعامة يمكنها أن تؤدى دورا فعــالا هى الأخرى، إذا ما تــنوعت وتعددت فــيها الــمراجع والكتــب والدوريات الحديثة.

والأندية هى الأخرى يمكنها إلى جانب اهتمامهــا بالتنمية الجسمية للشباب أن تسهم فى إكــساب الشباب العادات والاتجــاهات الإيجابية المرغوب فــيها عن طريق الأنشطة المتنوعة التى يمكن أن تتم داخلها. فالنشاط الذى لا يمكن للتلميذ ممــارسته فــى المدرسة مــن الممكن أن يــمارسه فى الــنادى إذا تهيــأت الظروف المناسبة لذلك. وبالتــالى فإن الأندية تساعد المدارس فى تحقيق رســالتها التربوية من خــلال الأنشطة التى تــمارس بها، ســواء كانت أنــشطة ثقافــية أو رياضــية أو اجتماعية أو عملية أو فنية.



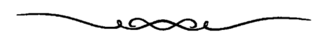
خامسا - دور المنزل والآباء

إن المـدرسة وحدها لا يـمكنها تـربية وتعـليم الأبناء، ومن الـضرورى أن يتحمـل الآباء مسئولية تربـية أبنائهم، وبالتالـى فإنهم يساهمون مع الـمدرسة فى تحقيق الأهـداف التربوية سواء بصورة سليـمة أو بصورة خاطئة. وتتطلـب التربية الحديثة اشتراك المنزل مع المدرسة فى تعـليم الطفل وتوجيهه وإرشاده ومساعدته على النمو الشامل المتوازن. والملاحظ أن هناك تقصيرا فى دور الإرشاد والتوجيه للأطفال سواء من جـانب المدرسة أو من جانب الآباء. ولم يعـد هناك تركيز إلا على الجانب المتمثل فى حفظ المعلومات للنجاح فى الامتحانات والحصول على الشهـادات. ويعتـبر ذلك تقـصيرا من الـمدرسة فى أداء رسـالتهـا التربوية كـما أوضحنا، ويشـارك الآباء فى هذا التقصير، بـل إن الغالبية العظمى مـنهم تساهم مسـاهمة فعـالة فى هذا الخطأ، إذ أصـبح دور الآباء ينحصـر فى تهيـئة الدروس الخـصوصيـة لأولادهم، لأن الهدف الأول عنـدهم هو النجـاح والحصـول على الشهـادة والدرجات العالـية، وبدلا من أن يوجه الآبـاء الأبناء إلى الاعتمـاد على أنفسهم ويشجعوهم على ذلك ويساعدوهم على قدر استطاعتهم، يتنازل الآباء عن هذا الدور، وأصـبحت مهـمتهـم هى توفيـر الأموال للدروس الخـصوصيـة التى أصبحت آفـة تعانى منها مـعظم الأسر. إن الدروس الخصـوصية أصبحـت تمثل مشكلة كـبيرة، وبكل أسف فإن الآباء بدورهـم يعملون على تفاقم هـذه المشكلة وازدياد حدّتها بدلا من التصدى لها، ومحاولة السيطرة عليها.

إن التربية الـحديثة تنادى الآن بمبـدأ «علِّم الطفل كيف يتعـلم» أى «التعلم الذاتى». وبالتـالى يجب على الدولـة بذل كافة الجهـود لتوجيـه الآباء وإرشادهم

وتوعيتهم بهذا المفهوم التربوى حتى يمكنهم المساهمة فى تطبيقه على أبنائهم، أى أننا الآن فى حاجة إلى تعليم الآباء كيف يمكنهم المساهمة فى تعليم أبنائهم بالتوجيه والإرشاد، وليس بالإنفاق على الدروس الخصوصية. كما أنه ينبغى فى نفس الوقت الحد من عدد التلاميذ داخل الفصل واستخدام الأساليب الحديثة فى التدريس مع استخدام الاختبارات المناسبة للتصدى لهذه المشكلة.

يمكننا القول بإيجاز بأن الدور الذى يقوم به المنزل فى تربية الطفل وتوجيهه واتجاهات الآباء نحو التعليم تنعكس على تربية الأبناء، ولذلك فإنه من الضرورى إرشاد الآباء وتوجيههم، لكى يكونوا بدورهم مرشدين وموجهين لأبنائهم فى حقل التربية والتعليم، وبالتالى يمكننا القول بأن اتجاهات الآباء والمنزل لها دور كبير وتأثير هام على مدى تحقيق الأهداف التربوية.

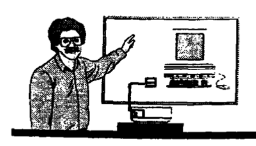


الباب الثانى

اتجاهات حديثة فى مناهج المرحلة الأولى

يتضمن هذا الباب:

* * *



الفصل الخامس

أهمية ودواعى تطوير المناهج



يتضمن هذا الفصل:

أولا : مفهوم التطوير

ثانيا : ارتباط مفهوم التطوير بمفهوم المنهج

ثالثا : أهمية تطوير المنهج

رابعا : دواعى تطوير المنهج

أولا - مفهوم التطوير

أصبحت كلمة التطـوير من الكلمات الشائعة الاستعمال، نسـمعها دائما فى كل مكان، ونقرأها باستمرار فى كافة الصحف والمجلات، ونستخدمها بلا انقطاع فى كافة مجـالات الحياة ، تتناولها ألسـنة البشر، تتداولها أقـلام الأدباء والعلماء والباحثين.

- **نسمعها فى مجال الطب:** تطوير للأجهزة المستخدمة - تطوير فى أسلوب العمليات الجراحية، فى أسلوب تخدير المريض، فى أسلوب تشخيص المرض، فى أسـلوب العلاج، تطوير أسـاليب التمريض، تـطوير نظم تغذية المـرضى بالمستشفـيات، تطوير صناعة الأدوية، تـطوير أساليب الوقاية. . . إلخ.
- **ونسمعها أيضا فى مجال الصناعة:** تطوير لما يصنع ويقصد بذلك الآلات بكافة أنـواعها، تطوير فى تصـميم هذه الآلات، تطوير فـى إنتاج هذه الآلات، تطوير فى وسائل التصنيع فى شـتى مجالات الحياة وفى كافة مجالات الإنتاج، تطـوير إقامة المصانع تطوير نظم العـمل بها، تطوير نظم إعداد وتدريب العمال. . . إلخ.
- **ونسمعها أيضـا فى مجال الزراعة:** تطوير فى الإنتـاج الزراعى وفى أنواع البذور المستخدمة، تطوير وسائل جمع وحفظ المحاصيل، تطوير نظم مكافحة أمراض النباتات، تطوير فـى أسلوب الزراعة نفسه، تطوير نظم الرى والصرف.

- **ونسمعها أيضا فى مجال التجارة:** تطوير فى أسلوب التبادل التجارى، تطوير نظم الاستيراد والتصدير فى طريقة عرض المنتجات وتقديمها للمستهلك، تطوير العلاقة بين المنتج والبائع والمستهلك، تطوير أساليب نقل البضائع وتفريغها فى الموانىء والمطارات.

- **ونسمعها أيضا فى مجال المواصلات:** تطوير فى صناعة المركبات بكافة أنواعها (السيارات، القطارات، السفن، الطائرات)، تطوير استخدام الطاقة بالنسبة لها لتقليل الاستهلاك (فحم، بترول، كهرباء)، وتطوير فى أداء المحرك، وتطوير فى شكل وسيلة المواصلات، وتطوير فى بعض الأجزاء التى تؤدى إلى زيادة تأمين حياة الركاب ضد الأخطار المفاجئة، وتطوير فى الوسائل والأدوات الخاصة براحة الركاب ورفاهيتهم، وتطوير إنشاء الطرق وبناء الكبارى والجسور، وتطوير الموانىء والمطارات.

- **ونسمعها أيضا فى مجال التشييد والبناء:** تطوير أساليب البناء، تطوير المواد المستخدمة فى البناء، إنشاء مصانع للبيوت الجاهزة.

- **ونسمعها أيضا فى مجال الحرب:** تطوير الأسلحة، واستعمالها، وتطوير فى التكتيكات العسكرية، تطوير فى إعداد المقاتل وهى طرق تدريبية، وتطوير نظم التجنيد والتعبئة العسكرية، وتطوير خطط الهجوم والدفاع، وتطوير القوات الجوية والبحرية وقوات المشاة، وتطوير نظام الدفاع الجوى.

- **وفى جوانب الحياة الأخرى** نسمع كثيرا عن تطوير النظم الاقتصادية والاجتماعية، وتطوير المؤسسات والقرى والمدن،وتطوير نظم الإدارة،

وتطوير القوانين، وتطوير البنوك، وتطوير شبكات المجارى والإضاءة، وتطوير الصحافة، وتطوير نظم المرور.

- ونسمعها أيضا فى مجال التربية: تطوير المناهج، وتطوير المقررات الدراسية، وتطوير الوسائل التعليمية، وتطوير أساليب ونظم الامتحانات، وتطوير أساليب ووسائل التقويم، وتطوير الأنشطة، وتطوير الإدارة المدرسية، وتطوير المكتبات المدرسية، وتطوير نظم إعداد المعلمين، وتطوير نظم تدريب المعلمين والموجهين، وتطوير نظم التوجيه الفنى وتطوير أساليب الإرشاد والتوجيه النفسى.

وحيث إن للتعليم أثرا كبيرا على جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والدينية والصحية، فإن تطوير المناهج لا تتوقف آثاره على التلميذ والمدرسة فحسب، وإنما تمتد إلى المجتمع بكافة جوانبه، ومن هنا يكون تطوير المناهج المفتاح إلى التطوير فى كافة المجالات التى سبق ذكرها، وهذا يؤدى بنا إلى القول بأن لتطوير المناهج أهمية كبرى ومكانة بالغة، ولن نكون مبالغين إن قلنا بأن له أهمية تفوق أهمية التطوير فى أى جانب من جوانب الحياة، وذلك لأن تطوير المناهج معناه فى الواقع تطوير فى بناء وإعداد إنسان المستقبل ورجل الغد، ومتى طورنا هذا الإنسان فإنه يصبح بدوره قادرا على الإمساك بدفة التطوير فى كافة مجالات الحياة ليشق بها طريقه إلى غد مشرق يضم فى جنباته السعادة والهناء، وإلى مستقبل مضىء يحمل فى طياته الرفاهية والهناء، وبهذا يكون تطوير المناهج أساسا لكل تطوير ونواة لكل تقدم وتغيير.

والتطوير فى أى جانب من جوانب الحياة يهدف دائما إلى الوصول بالشىء المطور أو النظام المطور إلى أحسن صورة من الصور، حتى يؤدى الغرض

المطلـوب منه بكفـاءة تامة،ويحـقق كل الأهداف المنـشودة منه علـى أتم وجه، وبطريقة اقتصادية فى الوقت والجهد والتكـاليف، وهذا يستدعى التغيير فى شكل وفى مضمون الشيء المـراد تطويره، فإذا توصل الباحثون مثلا إلـى طريقة حديثة فى مجال طرق التـدريس، بحيث تؤدى إلى تحقيق كل الأهداف الـمنشودة منها، ولكن ظهر أن هذه الـطريقة تتطلب من المدرسـين بذل جهد يفوق طاقـتهم، فإن مثل هذه الطريقـة لا يكتب لها النجاح والاستمرار، وذلك لأن كـل فرد من البشر مهما كانت قوة تحـمله، ومهما طال صبره فإن له درجة احتمـال معينة لا يستطيع أن يتعداها، وبالطبـع لن يرحب المعلمون بطريقة تضيع كـل وقتهم، وتنهك كل قواهم، وحتى إذا أيدوها وتحمسوا لها فى البداية فإن ذلك يتم لفترة محدودة، ثم ما يلبث أن يفـتر حماسهم وتقل دافعـيتهم إلى العمل، ثم يدخـلون بعد ذلك فى مرحلة المعارضة لها والوقوف ضدهـا، ومن هنا لا يكتب لها النجاح والاستمرار، كما سبق أن ذكرنا من قبل حيث يتضح مفهوم العبارة بأن الشيء أو النظام المطور لابد أن يحقق كـل الأهداف المنشودة منه، على أتـم وجه وبطريقة اقتـصادية فى الوقت والجهد.

الفرق بين التغيير Change والتطوير Development:

وهناك عدة فروق رئيسية بين التغيير والتطوير من بينها ما يأتى:

الفرق الأول: التغيـير الذى يحدث قد يتجه نحـو الأفضل أو نحو الأسـوأ وقد يؤدى إلى تـحسن أو إلى تخلف، إذ كـثيرا ما نسـمع بأن القيم قد تـغيرت، فتدهورت وأن العادات والتقاليد قد تغـيرت فساءت.. وفى أحيان أخرى نسمع أن التغيير قـد أدى إلى تقدم وتحسن.. بينما التطوير المـبنى على أساس علمى يؤدى

حقا إلى التحسن والتقدم والازدهار، ومن هنا يمكن القول بأن التطوير يستلزم التغيير بينما التغيير قد يؤدى أو قد لا يؤدى إلى التطوير.

الفرق الثانى: التغيير قد يتم فى بعض الأحيان بإرادة الإنسان، وقد يتم فى أحيان أخرى بدون إرادة الإنسان، وذلك عندما يكون السبب فيه عوامل ومؤثرات خارجية ليس للإنسان دخل فيها، والدليل على ذلك التغييرات الجغرافية التى تحدث فى بعض المناطق نتيجة لتأثير عوامل الحرارة أو البرودة أو الرياح أو الأمطار، أو تلك التى تحدث نتيجة التفاعلات التى تتم فى باطن الأرض وتنتج عنها الزلازل والبراكين، التى تحدث بدورها تغييرات جذرية فى سطح الأرض.

وقد يحدث التغيير أحيانا فى بعض المجالات، ويكون الإنسان غير راض عنها؛ فمثلا يحدث تغير إلى أسوأ فى مجال العادات والقيم الاجتماعية، فكل الناس تستنكر ما يحدث، ولكن تيار التغيير يدفع ويندفع أمامه كل ما يصادفه أو يعترضه، ولا يبالى بكلمات الرفض أو بعبارات الاحتجاج، وغالبا ما يحدث ذلك نتيجة لتأثير عوامل قوية على حياة الإنسان وعلى تفكيره، مثل عوامل المدنية وما تحدثه من تأثير على نظم الحياة ومتطلباتها. أما التطوير فلا يتم إلا بإرادة الإنسان ورغبته الصادقة، فإذا لم تتكون الإرادة نحوه وتتوافر الرغبة فيه فلا يمكن له أن يرى النور أو يظهر إلى حيز الوجود.

ومن هنا يمكن القول بأن إرادة الإنسان تعتبر شيئا ضروريا لعملية التطوير، أما التغيير فقد يتم بإرادة الإنسان أو بدون إرادته.

الفرق الثالث: التغيير جزئى إذ ينصب على جانب معين أو نقطة محددة بينما التطوير شامل، إذ ينصب على جميع جوانب الموضوع أو الشىء المراد تطويره، ويرتبط بجميع العوامل المؤثرة فى هذا الموضوع.

وهناك مجموعة من العوامل الواجب تـوافرها للوصول إلى الصورة المثلى للشىء أو النظام المراد تطويره من أهمها ما يلى:

١- القدرة على تحديد الأخطاء وأوجه الضعف ونواحى القصور فى الشىء المراد تطويره.

٢- الدراسة المـستفيضة والـبحث العلمى المســتمر، لمحاولة الـتمكن من القضاء علـى هذه الأخطاء والتخلص من أوجه الضـعف وتلافى نواحى القصور، على أســاس علمى سليم، يمكن من أحداث عمليـة التحسين المقصودة، وقد أصبح البحث العلـمى الآن أساسا لكل عملية ناجحة، وبدونه لا يمكن أن تسير الأمور فى الطريق السليم.

٣- الأخذ بأحدث الاتـجاهات العالميـة، والاستفادة من خـبرات الآخرين الذين قطعوا شوطا طويلا فى طريق التقدم.

التطوير عملية شاملة وديناميكية:

التطوير عـملية شاملة لأنـها تنصب على جـميع الجوانب، وتمس جـميع العوامل المؤثرة فى الموضوع.

فإذا ما رأينا تطوير نظام المرور فى مدينة من المدن فإنه من الواجب الأخذ فى الاعتبار كل الـعوامل التى لها صلة بموضوع المـرور، سواء من قريب أو من بعيد، فلا بد من تطوير وسائل المواصلات الـمستخدمة داخل المدينة (سيارات، أوتوبيسات، ترام، متـرو..)، ولا بد من تحسين الشوارع التى تسيـر فيها وسائل المواصلات، وكذلك مـن تطوير نظم وقوانين المرور، ولابد من القـيام بحملات مكثفة لتـوعية المواطنين نحو مـا يجب أن يقوموا به عند قيـادة السيارات أو عند

عبـور الشوارع، على أن تـشترك فى هذه الـحملات جـميع وسائـل الإعلام من صحافة وإذاعة وتليفزيون. ولابد أيضا من تنظيم مـواعيد العمل بالنسبة للمواطنين والطلبة والعمال فلا يذهبون إلى العمل فى وقت واحد ولا ينصرفون منه فى وقت واحد، ولابد من عدم تـركيز المؤسسات والـمصالح الحكوميـة فى مكان واحد، ولابد من تغيـير قوانين ونظم المخالـفات سواء للمشاة أو لقـائدى السيارات... وهكذا نجد أن عمـلية التطوير هى عمليـة قد شملت جميع العـوامل المؤثرة فى نظام المرور، لهذا السبب ذكرنا أن عملية التطوير يجب أن تكون شاملة.

وعند تـطوير المنـاهج الدراسيـة مثلا لابـد من تطوير الـمقررات والـكتب الدراسيـة، وطرق التدريس، والوسـائل التعليـمية، وأسـاليب ووسائل التـقويم، والأنشطة، والإدارة المدرسية والمكتبات المدرسية.

وعند تطـوير طرق التدريـس لابد من تطوير الـمادة التى تدرس والـوسائل المستخـدمة فى تدريسها، والأساليب المـتبعة فى تقويمهـا، بل ولابد من تطوير إعداد وتدريب المعلمين المختصين بتدريسها.

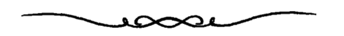
وهكذا نجد أن عملية التطوير فى أى مجال من المجالات هى عملية شاملة لجميع الجوانب والعوامل والعناصر، التى لها صلة بالموضوع المراد تطويره.

والتطوير عملية ديـناميكية، لأن جميع العناصر التى تدخل فـيها فى تفاعل مستـمر، وكل عنصر يـؤثر فى العناصر الأخـرى، ويتأثر بها، ومن هـنا نجد أن الحركة والتأثير لا ينقطعان، وهذا بدوره يؤدى إلى تغير مستمر، والتغيير كما رأينا إذا ما وجه التوجيه السليم فإنه يؤدى إلى التطوير.

ولو ألقينا نظرة على مجال التسليح، لوجدنا أن هناك تطويرا مستمرا فى مجال الهجوم الجوى، متمثلا فى الطائرات المقاتلة القاذفة، وكذلك فى مجال الدفاع الجوى متمثلا فى الصواريخ، وبفضل تطوير الطائرة المقاتلة القاذفة تم تزويدها بمجموعة معقدة من الأجهزة، تجعلها قادرة على إصابة الأهداف بكل دقة، وعلى التشويش وخداع شبكات الرادار ومراكز الدفاع الجوى، مما جعل لهذه الطائرة قدرة رهيبة على التدمير، وقد أدى ذلك إلى تطوير الصواريخ التى تطلقها وسائل الدفاع الجوى على مثل هذه الطائرات، حتى تم تزويد هذه الصواريخ هى الأخرى بأجهزة فى غاية التعقيد، تجعل الصاروخ يتتبع الطائرة أينما ذهبت، فإذا ما وقعت الطائرة فى مجال الصاروخ، فإن إصابتها تصبح محققة، وبهذا أصبح للصاروخ فعالية شديدة عند التصدى لهذه الطائرات.

وتطوير الصاروخ بهذه الدرجة أدى بدوره إلى تطوير جديد فى صنع الطائرات بحيث تم إضافة أجهزة حديثة إليها، مهمتها الأساسية تضليل الصاروخ، عند تتبعه لها وهذا التطوير الأخير فى الطائرة أدى إلى تطوير آخر فى الصاروخ، بحيث يبطل فعالية أجهزة التضليل المزودة بها الطائرة.

من ذلك كله تتضح لنا ديناميكية عملية التطوير إذ إن تطوير أحد الجوانب يؤدى إلى التطوير فى الجوانب الأخرى، كما ظهر جليا فى تطوير وسائل الهجوم والدفاع الجوى متمثلا فى الطائرة والصاروخ.



ثانيا - ارتباط مفهوم التطوير بمفهوم المنهج

ومفهوم تـطوير المنهج لا ينفصل أسـاسا عن مفهوم المـنهج فى حد ذاته: فالمـنهج بمفـهومه كان عـبارة عن مجـموعة المـعلومات والحـقائق والمفـاهيم والأفكار، التى يدرسها الـتلاميذ فى صورة مواد دراسية، وبالتالـى فتطوير المنهج وفقا لهذا المفهوم كان ينصب على تعديل وتطوير المقررات الدراسية بشتى الصور والأساليب.

والمنهج بـمفهومه الحـديث هو مجموعـة الخبرات المـربية، التى تهيـئها المدرسة للتلاميـذ، تحت إشرافها، بقصد مساعدتهم عـلى النمو الشامل، وعلى تعديل فى سلوكهم.

وعلى هذا الأساس فـإن التطوير وفقا لهـذا المفهوم الحديـث ينصب على الحيـاة المدرسية، بـشتى أبعادها وعـلى كل ما يرتبط بـها، فلا يركز فـقط على المعلومات فى حد ذاتها، وإنما يتعداها إلى الطريقة والوسيلة والكتاب والمكتبات والإدارة المدرسيـة ونظم التقويم ثم إلى التـلميذ نفسه والبـيئة التى يعيش فـيها، والمجتمع الذى ينتمى إليه.

أوجه التشابه والاختلاف بين مفهوم بناء المنهج وتطويره:

ومما لا شك فيه أن بنـاء المنهج يخـتلف عن تطويـره فى نقطة أساسـية وجوهرية ألا وهى نقطة البداية والانطلاق، فالبناء يبدأ من الصفر من لا شىء، أما التطوير فهو يبدأ من شىء قائم ومـوجود فعلا، ولكن يراد الوصول به إلى أحسن وأسمى صورة ممكنة.

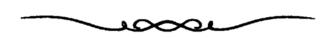
ويشترك البناء والتطوير فى أن لكل منهما مجموعة من الأسس التى يرتكز عليها وتتشابه إلى حد كبير أسس البناء بأسس التطوير، وهما ينصبان على:

التلميذ، والبيئة، والمجتمع، والمعرفة.

إلا أن التطوير يركز على ما طرأ على كل عنصر من هذه العناصر من تغيّر، فعند بناء المنهج يجب مثلا مراعاة ميول التلاميذ واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم.

أما عند تطوير المنهج فمن الواجب معرفة ما طرأ على التلاميذ من تغيير فى ميولهم واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم.

ووفقا لحجم هذا التغيير ونوعيته واتجاهاته تتأثر عملية التطوير.

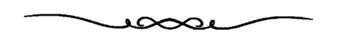


ثالثا - أهمية تطوير المنهج

إن عملية تطوير المنــهج عملية هامة، لا تقل فى أهميتهـا عن عملية بنائه، والدليل عــلى ذلك هو أنه لو قمــنا ببناء منهج بـأحدث الطرق وأحسن الأســاليب ووفقا لأفضل الاتجاهات التربوية الحديثة بحيث يظهر إلى الوجود وهو فى منتهى الكمال، ثم تركنا هذا الـمنهج عدة سنوات، دون أن يمسه أحد فسـيحكم عليه بعد ذلك بالجمود والـرجعية والتخلف، مع أن المنهج فى حد ذاتـه لم يتغير ولم يتبدل، ومن هنا تظهر عملية التطوير بكــل ثقلها عملية هامة لا غنى عنها، لدرجة أن من يتولى بناء المنهج فى أيامنا هذه يـضع فى نفس الوقت نصب عينيه أسس تطويره.

وحيث إن الـمنهج يتأثـر كما ذكرنـا بالتلميـذ والبيـئة والمجـتمع والثقـافة والنظريات التربوية، وحـيث إن كل عامل من هذه العوامل يخضع لقـوانين التغير المتلاحقة، فلا التلميذ ثابت على حاله ولا البيئة ساكنة دون حراك، ولا المجتمع جامد فى مكانه، ولا الثقافة صلبة متحجرة ولا نظريات التعليم باقية على حالها.

فينتج من ذلك أن تطوير المنهج يصبح أمرا لا غنى عنه ولا مفر منه.



رابعا - دواعى تطوير المنهج

هناك مجموعتان من الأسباب تؤدى إلى تطوير المناهج وهى:

المجموعة الأولى: أسباب ترتبط بالماضى:

أولا: سوء وقصور المناهج الحالية:

ثانيا: التغيرات التى تطرأ على التلميذ والبيئة والمجتمع والمعرفة والعلوم التربوية.

المجموعة الثانية: أسباب ترتبط بالمستقبل:

ثالثا: التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع.

رابعا: المقارنة بدول وصلت إلى مكانة مرموقة فى مجالات التطوير المختلفة، ومحاولة الوصول إلى مستوى هذه الدول.

أولا: سوء وقصور المناهج الحالية:

عندما تجمع كل الآراء والتقارير على سوء المناهج الحالية فإن عملية تطوير المناهج تصبح أمرا ضروريا.

ويمكن الحكم على سوء وقصور المناهج الحالية من خلال:

١ - نتائج الامتحانات المختلفة التى يؤديها التلاميذ:

وهى تعبر عن مؤشر هام يدل على نوعية وصلاحية المناهج المتبعة، وكلما ساءت النتائج؛ استدعى ذلك تطوير هذه المناهج.

ونحن لا نقصد فى هذا المجال بكلمة النتائـج معرفة النسبة المئوية للنجاح أو الرسوب، وإنما يجب بالإضافة إلى ذلك إجراء تحليل علمى دقيق لهذه النتائج بحيث يؤدى هذا التحـليل إلى معرفة أوجه القصور والضـعف فى جوانب المنهج المختلفة.

٢- تقارير الموجهين والخبراء والفنيين:

فإذا أجمعت غالبية التقارير التى يعدها الموجهون على سوء جوانب المنهج المختلفة نتيجة للزيارات الميدانية التى يقومون بها فى المدارس، وخاصة إذا تمت صياغة هذه التقـارير بموضوعية تامة،فإن ذلك يستدعـى عملية التطوير، ذلك لأن هذه التقـارير تتعرض فى مـعظم الأحيان لنـوعية الدرس وإعداده وأنشـطته وطرق تدريسه، وكذلك للمقرارات الدراسيـة وما بها من ضعف وغموض وثغرات. . . . وكذلك للمستوى العام للتلاميذ.

٣- هبوط مستوى الخريجين بصفة عامة:

إذا تبين هبوط مستوى الخريجين فى كافة التخصصات فإن ذلك فى حد ذاته يعتبر دافعا قويا لإعادة النظر فى المناهج وتطويرها.

٤- نتائج البحوث:

فى حالة إجراء البحـوث المختلفة على جوانب المنهج المـتعددة فإن نتائج تلك البحوث،وخاصـة إذا أظهرت النتائج قصورا جوهريا فى الـمنهج،فإنها تؤدى إلى ضرورة تـطوير هذا المنهـج، ويجب فى هذه الحـالة أن تكون هذه البـحوث مبنية على أساس علمـى ومتنوعة مختارة وفقا لخطة عامة مدروسـة، ومتفق عليها من قبل المسئولين.

٥- الرأى العام:

إذا ما ظهر أن الرأى العام بقطاعاته المختلفة يشكو مر الشكوى من المناهج الحالية، وخاصة إذا ما دعمت هذه الشكوى بالحجج والأسانيد والأدلة والبراهين؛ فإن ذلك يدفع إلى الإسراع بعملية التطوير، وخاصة إذا دخلت وسائل الإعلام المختلفة مثل الإذاعة والتليفزيون والصحافة والمؤسسات الأخرى بثقلها فى هذا الموضوع، على شرط أن تدعم شكوى الرأى العام بآراء المتخصصين وذوى الفكر والمهتمين بالعملية التربوية.

ثانيا - التغيرات التى تطرأ على التلميذ والبيئة والمجتمع والمعرفة والعلوم التربوية:

فالتلميذ يتغير: هل تلميذ اليوم مثل تلميذ الأمس؟ وهل نحن مثل أبنائنا وأجدادنا؟ إن جيل اليوم يختلف عن جيل الأمس فى أمور عديدة:فى عاداته فى ثقافته، واتجاهاته وقيمه ومشاكله ومستوى تفكيره، بل وفى نظراته للحياة نفسها، وفى علاقته بمن حوله.

والبيئة التى يعيش فيها التلميذ دائمة التغيير، سريعة التبديل،وكل تغيير فى أحد عناصرها يؤدى إلى تغيير فى كافة الجوانب الأخرى.. إن التكنولوچيا الحديثة قد عملت على زيادة سرعة هذا التغيير بدرجة لا يتصورها العقل، حتى قال أحد المفكرين بأن كل شىء حوله يتغير بسرعة رهيبة، لدرجة أنه يخشى أن ينام فى يوم من الأيام فيستيقظ من نومه فيجد أنه نفسه قد تغير دون أن يشعر أو يحس، فلا يدرك من هو ولا فى أى مكان يكون... والأشياء والجوانب المادية فى البيئة تتغير بسرعة رهيبة، وهذا شىء نلحظه فى حياتنا اليومية.

والمجتمع الذى ينتمى إليه التلميذ فى تغير مستمر: نظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ما يعانيه من أزمات أو مشاكل أو حروب، قيمه، اتجاهاته.

تماما مثل الإنسان... كل شيء فيه يتغير حتى عاداته وتقاليده تتغير هى الأخرى، بصرف النظر عن نوعية التغيير سواء نحو الأحسن أو نحو الأسوأ... المهم أنها تتغير.

والمعرفة هى الأخرى تتغير، كل يوم يأتى إلينا بالجديد مما يبتكره الإنسان بفكره، فالنظريات تتغير، والمعلومات تتزايد، والاكتشافات تتلاحق والابتكارات تتوالى، لدرجة أننا نعيش فى عصر يطلق عليه الآن عصر الانفجار المعرفى أو الثقافى.

والعلوم التربوية بدورها فى تغير مستمر: أهداف التربية تتغير وفقا لما يطرأ على المجتمع من تغيير، ونظريات التعلم تتغير وفقا لما تقوده إلينا نتائج البحوث، وطرق التدريس هى الأخرى تتأثر بهذا وذاك فالمجتمع يتغير.. والتربية هى الأخرى شاءت أم لم تشأ تجد نفسها فى دوامة التغيير، لأنها نشأت لكى تخدم المجتمع وتساهم فى تحقيق أهدافه، ومن غير المعقول أن يتغير هذا المجتمع وتبقى التربية وهى إحدى وسائله جامدة ساكنة، وإلا تخلفت وحكمت على نفسها بالفشل والفناء... وهكذا نجد أن كل شيء يتغير، وحيث إن المنهج يرتبط بكل هذه العوامل فيتغير بدوره نتيجة لأفكار وجهود وبحوث المختصين والمتخصصين.

وهذا التغيير الذى يتجه نحو الأحسن ويسير نحو الأفضل هو ما نطلق عليه التطوير.

ثالثا - التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع فى المستقبل:

إن ما رأيناه فى (أولا) و(ثانيا) يدل على ارتباط دواعى التطوير بأمور تتعلق بالماضى، مثل النتائج، أو هبوط المستوى، أو تغييرات طرأت فعلا على الفرد أو المجتمع.

وهناك دواع أخرى للتطوير ترتبط بالمستقبل، ويتمثل ذلك فى احتياجات المواطنين والمجتمع فى المستقبل. ويمكن التنبؤ بهذه الاحتياجات عن طريق دراسة شاملة للواقع وللحاضر تؤدى إلى التنبؤ ببعض الأمور والاحتياجات فى المستقبل على أن تستند هذه الدراسة على التخطيط الدقيق المرن.

وهكذا نرى مطورى المناهج فى ظل هذا المفهوم يهتمون بما قد حدث فى الماضى وبما ستصير إليه الأمور فى المستقبل، وليس غريبا أن نعلم أن رجال التربية فى كثير من الدول المتقدمة قاموا بالتخطيط منذ عدة سنوات للتعليم فى القرن الحادى والعشرين، فهم عن طريق التخطيط والبحوث والاستفتاءات والنظرة البعيدة إلى الأمام يستطيعون أن يرسموا صورة، لما سوف تكون عليه الحياة فى المجتمع، ثم يطورون المناهج وفقا لهذا المفهوم ولهذه الصورة.

ومن الممكن القول بأن الدول النامية فى معظم الأحيان هى التى تعمل على تطوير مناهجها وفقا للعوامل المرتبطة بالماضى، أى بما تم وحدث فقط.

أما الدول المتقدمة فهى التى تعمل على تطوير مناهجها، وفقا لما حدث ولما هو منتظر حدوثه، أى تتوقع الشىء قبل حدوثه، وهذه ليست فكرة جديدة، إذ كثيرا ما سمعنا فى مجال الطب بأن الوقاية خير من العلاج.

فهل ينتظر الإنسان أن تحيط به المتاعب؟ وتنزل به الكوارث؟ ثم يعمل على تغيير أحواله وفقا لما حدث له؟ أم من الأفضل أن يستعد لما هو منتظر أن يحدث له؟؟

رابعا - المقارنة بأنظمة أكثر تقدما:

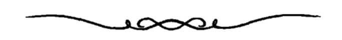
قد يرتبط التطوير كما رأينا بعوامل متصلة بالماضى، أو متصلة بالمستقبل، ومع ذلك فإنه لا يؤدى إلى الصورة المرجوة منه على أتم وجه، ولذلك فنحن نرى أنه من الضرورى التطلع إلى الدول التى قطعت شوطا بعيدا فى طريق المدنية والتقدم، حتى نتمكن من الاستفادة من خبراتها، فالإنسان لا يستطيع أن يحكم على شىء بطريقة سليمة إلا عند مقارنته بأشياء أخرى، ولنضرب لذلك مثلا بإنسان يحيا حياة روتينية: يعيش فى مجتمع مغلق، ما يراه اليوم يراه فى الغد، والأشخاص الذين يتعامل معهم لا يتغيرون.. فإننا غالبا ما نجد أن طموح مثل هذا الشخص يصبح محدودا، لأنه يعيش فى إطار ثابت جامد، لا يطرأ عليه أى تغيير، فإذا حدث أن خرج هذا الشخص من هذا الإطار فإنه سيرى أشياء لم يرها من قبل، ويدخل فى آفاق جديدة تؤثر على فكره وعلى تصوره للحياة، ثم تؤثر على سلوكه، وقد يكون لها تأثير كبير على طموحه وآماله وأهدافه.

إن الإنسان الذى يعتقد أنه الأقوى يصاب بالغرور، ومن الصعب إقناعه بالتنازل عن هذا الغرور، لأنه لا يرى إلا نفسه فإذا ما سمحت له الظروف برؤية أشخاص أكثر منه قوة فإنه فى هذه الحالة سيعطى نفسه حق قدرها، وسينظر إلى قوته على ضوء قوة الآخرين، وهنا فقط سيكون قادرا على الرؤية الصحيحة لنفسه ولغيره.

نفس الشىء يمكن أن يقال بالنسبة للدول الصغيرة، الدول النامية فإذا ما تأملت فى أوجه التقدم وفى النظم المتطورة للدول المتقدمة فإن ذلك بدون شك سيكون دافعا على إحداث نوع من التغيير فى حياتها وفى نظمها، حتى تقترب من

هذه الدول المتقدمة، ومن هنا تأتى فكرة التطوير أى أن النظرة إلى النظم المتطورة فى كافة المجالات فـى الدول المتقدمة يوجد الدافع لدى الدول الناميـة لمحاولة اللحـاق بالدول الأكـثر تقـدما، ومن هنا نـرى أن لزاما علـيها الـسير فـى طريق التطوير.

وإذا ما أخذنا بمبدأ أن إحدى وظائف التربية الرئـيسية هى مساعدة المجتمع على إشبـاع حاجاته وحل مشكلاتـه، وذلك عن طريق تخريج المـواطن الصالح الكفء القادر على العمل والإنتاج... فإن الكل يجمع اليوم أن التربية لها وظيفة رئيسـية أخرى، ألا وهى العـمل على تطوير الـحياة فى المـجتمع، والأخـذ بيد المجتمع إلى مرحلة أعلى وأكثر تقـدما، وهذا لن يتأتى إلا إذا قامت التربية بدور قيادى يتمثل فى قيادة المجتمع إلى حياة أفضل ومرحلة أسمى فى مراحل التقدم، ونستخلص من ذلك كـله أن الاطلاع على النظم المختلفة فى الدول المـتقدمة قد يكون دافعا للدول النـامية على تطوير نفسها، وبالتـالى فإن ذلك يؤدى إلى تطوير مناهجها.





الفصل السادس

خطوات التطوير



يتضمن هذا الفصل:

أولا : تحديد إستراتيجية التعليم.

ثانيا : دراسة الواقع الحالى فى ضوء الإستراتيجية المرسومة.

ثالثا : التخطيط.

رابعا : البناء.

خامسا : التجريب.

سادسا : الاستعداد للتنفيذ.

سابعا : التعميم.

ثامنا : التقويم.

يعتــمد تطوير المناهج على مــجموعــة من الخطوات، وهذه الخطوات إذا تم الالتزام بها فى عــملية التطوير فإنها تؤدى إلى الوقــوف على أرض صلبة وتساهم مساهمة فعــالة فى تحقيق الأهداف المنشودة منه. ويلاحظ أن تسلسل هذه الخطوات قد يعتــريه شىء من التغيير وفــقا لاتجاهات القائمين بعمليــة التطوير وفقا للظروف المحيطة بعملية التطوير.

وفيما يلى الخطوات الأساسية للتطوير:

١ ـ تحديد إستراتيجية التعليم.

٢ ـ دراسة الواقع الحالى فى ضوء الإستراتيجية المرسومة.

٣ ـ التخطيط.

٤ ـ البناء.

٥ ـ التجريب.

٦ ـ الاستعداد.

٧ ـ التعميم.

٨ ـ التقويم.

أولا: تحديد إستراتيجية التعليم

يعتبر التعليم جزءا من خطة شاملة لتنمية المجتمع فى المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية، ومن ثم يصبح من الضرورى البدء بتحديد الأهداف التربوية من التعليم فى ضوء بناء الفرد والمجتمع ورسم السياسة العامة للتعليم ووضع الخطط طويلة الأمد لتطويره فى ضوء أيديولوجية المجتمع واحتياجاته الحاضرة والمستقبلة، وكذلك فى ضوء التطورات العالمية الحديثة. وتحديد هذه الإستراتيجية أمر لابد منه.

ويرى فيليب كومبز Philiph Combs أن المقصود بكلمة إستراتيجية (Strategy) هى وضع إطار لسياسات تعليمية تستهدف المحافظة عليها فى توازن معقول وتكامل وتوقيت ملائمين حسب وزنها وتوجيهها الوجهة الصحيحة.

ويرى كومبز أن تشكيل إستراتيجيات قومية وعالمية متوازية جيدة الإعداد هى الأصل. والأساس لمعالجة أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، والبديل لهذه الإستراتيجيات هو الاتجاه إلى مستقبل تعليمى خطورته واضحة.

وينبغى أن يكون الإطار الإستراتيجى مرنا شأنه فى ذلك شأن السياسات نفسها، أى ينبغى أن يوضع موضع المراجعة المستمرة والتعديل فى ضوء التقدم والمعرفة والاتجاهات الجديدة، ومع ذلك فإنها لا يمكن أن تبلغ من المرونة حدا يتيح تغيرها إلى صورة مختلفة تماما فى كل مرة يجىء فيها وزير جديد، فبغير استمرارية معقولة وبدون قوة دافعة لا تكون هناك إستراتيجية صلبة.

ويرى كومبز أيضا أن الإستراتيجية الحقيقية ينبغى أن تقوم على أسس عريضة راسخة تحتضن الميول المتنوعة السياسية والاجتماعية والتعليمية، وتتمتع بالحماسة الأصيلة المستمرة وإخلاص عدد كبير من القادة فى هذه المجالات المتنوعة.

إن إستراتيجية تطوير التعليم ليست شيئا يوجد من فراغ أو يشكل فى الوزارة بواسطة خبير أو مجموعـة محدودة من الإخصائيين، وإنما ينبغى أن يشكل ويوضع على أساس أهداف يشارك فـى وضعها عدد كـبير من المتخصـصين. ويرى خبراء التعليم أنه لابد من تشكيل مجلس على المستوى القـومى يضم مجموعة منتقاة من المهتمين بشئون التعليم يقوم بوضع إستراتچية التعليم.

وينبغى مراعاة خاصيتين عند تحديد إستراتيچية التعليم هما:

١ - وجوب التركيز على العلاقات بين الأشياء:

وهذا يتطلب إيجاد سلسلة كاملة من العلاقات الداخلة فى النظام التعليمى، وتلك التى توجـد بين مسـتوياته المخـتلفة ومكوناته الداخليـة العامـة وبين النظام التعليـمى ككل، والبيئـة التى يتواجد فـيها، وبذلك ينـظر إلى العملية كـمنظومة متكاملة.

٢ - وجوب التركيز على التجديد:

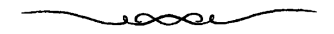
والتجديد المطلوب يشترط فيه أن يكون تجديدا جوهريا شاملا لكل جانب من جوانب العملية التعليمية، وليس مـجرد تغيير من أجل التغيير ذاته، وإنما من أجل التحـسينات وإحداث التوافـقات التى يحتـاج إليها النظام فـعلا. ويجب أن تكون إستراتيچـية التعليم بحيث تدفع النظام التعليمى ليـتوافق مع الظروف الجديدة ومع التجديد فى التربية Educational Innovation.

ويتطلب هذا أمرين رئيسيين:

١ - يجب اقتناع الـعاملين فى الحقل التـربوى بأن التجـديد هو الحل الأمثل ومعنى ذلك أنه ينبغى أن يكون اتجـاه جديد نحو التغيـير داخل القائمين بالعملية التعليمية، وكذلك من جانب الآباء والتلاميذ.

٢ ـ يجب أن تجهز النظم التعليمية نفسها بوسائل التجديد، فلم تنتقل الزراعة فى بعض البلاد من الحالة التقليدية إلى حالتها العصرية إلا حين توافرت للزراعة الآلات العصرية ومنهج التنمية العلمية.

وكذلك التعليم فهو إن لم يكن فى حاجة إلى محطة تجريبية زراعية فهو يحتاج إلى ما يعادلها، أى إلى جهود فعالة تسانده وتلازمه وإلى منهج علمى يعتمد على البحث التربوى.



ثانيا: دراسة الواقع الحالى فى ضوء الإستراتيجية المرسومة

سبق أن ذكرنا أن عـملية تطوير المناهج لا تبدأ من الصـفر، وإنما تنطلق من واقع يتمثل فى مناهج تطبق وتعليم قائم، ومن الضرورى دراسة هذا الواقع دراسة علميـة فى ضوء الصـورة العصرية المرغـوبة فى التعليم وأولويات التطـوير بحيث تتضـمن هذه الدراسة طرق التدريس ووسـائله، وأساليب التقـويم، وإعداد المعلم وتدريبه، والإدارة المدرسية. .

ولابد من أن تنتهى هذه الدراسـات بتحديد واضح لمكان التـعليم الحالى من الصورة المرغوبة قربا أو بعدا.

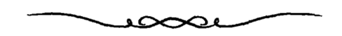
- وحتـى يتم ذلك فإنه من الضـرورى القيـام بعمليـة تقويم شـامل لجمـيع جوانب العـملية التربوية مـبتدئة بالأهداف لمعـرفة ماذا تحقق منهـا،ودرجة تحقيق كل هدف والمعـوقات التى تصادف فى هذا المجال، ثم تمتـد عملية التقـويم حتى تشمل المنهج بجمـيع جوانبه (الكتب والمقررات الـدراسية، طرق التدريس، الوسـائل التعليمـية، الأنشطة، أساليب ووسائل التـقويم المتبـعة) كمـا تمتد أيضـا عملية التـقويم لتـشمل السلم التعليـمى بمراحله المختلفة، ونـظم الإدارة المدرسية، كما أنهـا تشمل أيضا النظم المتـبعة فى إعداد المعلمين وتدريبـهم، وكذلك الأساليب المتـبعة فى عمليـة الإشراف الفنى.

وتتطلب هذه العمليات المتشعبة للتقـويم وجود جهاز متخصص حتى يتمكن من القيام بها على أساس علمى سليم، وهذا يتطلب فى حد ذاته:

- تحديد المعايير التى تستخدم فى عملية التقويم.

- وضع الوسائل والأساليب وأدوات القيـاس اللازمة، لتقويم المنهج الحالى بجوانبه المختلفة.

- تجميع الـنتائج فى صورة تسهل إصـدار الحكم على جوانب المنهج المختلفة، بحيث يمكن تحديد نقاط القـوة أو نقاط الضعف فيها وما يجب حـذفـه أو تغيـيـره أو تعديـله أو الإبقاء عليـه على ضـوء الإستراتيجـية المرسومة. وعند تحديد وضع التعليـم الحالى ومقارنة هذا الوضع بالصورة المنشودة التى ترسمها الإسـتراتيجية يصبح من السهل تحديد ما يجب التخطيط له وعـمله من تعديلات وتغييرات وتحسينات وإضافات فى جوانب المنهج المتعددة.



ثالثا: التخطيط

إن تطوير المناهج مثله مثل أى عملية يقوم بها الفرد أو الجماعة لتحقيق أهداف معينة ينبغى أن يبنى قبل كل شىء على تخطيط سليم، وهذا يستدعى وضع خطة شاملة ومتكاملة تضم كل العوامل التى لها صلة بالموضوع، بحيث تتعرض لجميع جوانبه المختلفة على أن تتوافر لهذه العملية الإحصاءات الدقيقة والبيانات الواقعية والمعلومات اللازمة، ومن الواجب أن توضع هذه الخطة فى صورة مراحل متعاقبة على أن يحدد لكل مرحلة أهدافها والطرق والوسائل والأساليب اللازمة لتحقيقها والزمن المحدد لها بحيث يمكن تقويم كل مرحلة أثناء تنفيذها، وكذلك بمجرد الانتهاء منها تماما، ويتم ذلك فى مراحل متتابعة يطلق عليها الخطة الخمسية الأولى والثانية والثالث وهكذا.

ويراعى أن تخضع كل مرحلة لعملية تقويم مستمرة تبدأ ببدايتها، وتستمر معها حتى الانتهاء منها، وهو ما يطلق عليه بالتغذية المرتجعة (Feedback) وتهدف العملية إلى سد الثغرات، وتصحيح الاتجاه والتأكد من سلامة الخطوات التى تمت، حتى تكون الخطوات التالية مبنية على أساس سليم، كما أن عملية التغذية المرتجعة تساعد على اكتشاف الخطأ فور وقوعه، وبالتالى يسهل علاجه أو تلافيه، أما إذا حدث خطأ فى التنفيذ وأجلنا عملية التقويم حتى نهاية المرحلة، فسيؤدى هذا الخطأ إلى الوقوع فى أخطاء أخرى مترتبة على الخطأ الأول، وتكون عملية التصحيح فى النهاية من أصعب ما يكون.

وعلى ذلك يمكن تعريف التخطيط بأنه: **عملية منتظمة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات للوصول إلى أهداف محددة، وعلى مراحل معينة، وخلال فترة زمنية معينة، ومستخدمة كافة الإمكانات المادية والبشرية والمعنوية، المتاحة حاليا ومستقبلا أحسن استخدام.** والميزة الكبرى من وضع خطة للتطوير

وتقسيمها إلى مـراحل هى أنها تسهل عملية التنفيذ والتعديل والتـغيير والتحسين، فى كثير من الأحيان، وعملية تنفيذ الخطة لا تقل أهمية عن عملية وضع الخطة فى حد ذاتها، فكثيرا ما وضعت خطط سليمة للتطوير ولكنها فشلت لسوء تنفيذها.

إن تخطيط المنهج من أهم الأمـور بالنسبة للعـملية التـعليميـة، وينبغى ألا يقـتصر تخـطيط المنهج على مجـرد العناية بالمقـررات الدراسيـة أو محتـوى المواد الدراسيـة، بل يجب أن يشمل جمـيع مكونات المنهج الدراسى بمفهومـه الشامل، الذى يتـضمن جـميع الخـبرات التـربوية المختـارة، والتى يمر بها التلـميذ بـصورة محسوبة بما يؤدى إلى إحداث التغيير الذى تهدف إليه فى سلوك التلميذ.

مبادئ التخطيط:

وحتى يكون الـتخطيط سليمـا ومبنيـا على أسس علميـة من الضرورى أن يرتكز على القواعد التالية:

١ - مراعاة مبدأ ترتيب الأولويات:

وحيث إن الإمكانات المتـاحة لا تسمح بتـحقيق كل الأهداف فى كثـير من الأحيـان فى وقت واحد، فـإن ذلك يستـدعى ترتيب المشروعـات التى تتضـمنها الخطة، وفقا لأهميتها على أسـاس أن نبدأ بما هو أكثر أهمية،ثم بما هو مهم،ثم بما هو أقل أهمية وهكذا. .

٢- مراعاة الواقع والإمكانات المتاحة:

عند بناء الخطط يجب مراعاة الوضع الراهن بكافـة ظروفه وأبعاده وإمكاناته الحاليـة وكذلك إمكاناته المتـوقعة، وبدون هذا يصـبح التخطيط نوعـا من الأحلام وضربا من الخيال.

٣ - الأخذ بمفهوم الشمول والتكامل:

ويقصد بالشمول هنا أن يراعى عند وضع الخطة أن تكون شاملة لجميع الجوانب متضمنة لجميع العوامل والعناصر، التى لها دور فى العملية التربوية، وعلى هذا الأساس فالتخطيط لتطوير المناهج يجب أن ينصب على اختيار التنظيم المنهجى المناسب: المقررات الدراسية، والكتب الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة، والتقويم، والإدارة المدرسية، ونظام الدراسة، والسلم التعليمى، والمعلم، والموجه، والمبانى المدرسية. . .إلخ.

وإذا أغفل التخطيط جانبا من هذه الجوانب فإنه لا يعتبر تخطيطا شاملا، وبالتالى لا يقف على أرض صلبة ولا يحقق أغراضه.

والتكامل هنا يستدعى دراسة العلاقات بين الجوانب المتعددة، ومعرفة تأثير كل جانب على الجوانب الأخرى سلبا وإيجابا بحيث تتضافر كل هذه الجوانب لتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف بطريقة اقتصادية وفعالة، وهذا لا يتم إلا فى ظل نوع من التكامل، تتضافر فيه الجهود، وتستثمر فيه كافة الإمكانات وفقا لما يستطيع أن يقدمه كل جانب حسب دوره وطاقته.

وكل ما نستطيع أن نوجزه فى هذا الشأن، هو أن النظرة العلمية الحالية لأى دراسة أو مشكلة أصبحت تلتزم - بالدرجة الأولى - بمفهوم الشمول والتكامل والتوازن، ومن ثم فقد أصبح هذا المفهوم متداولا بكثرة عند الحديث عن بناء المنهج أو تطويره وأصبح أكثر تداولا عند الحديث عن تخطيط المنهج أو تجريبه.

٤ - دقة البيانات والإحصاءات:

ولابد من استناد التخطيط على بيانات صحيحة وإحصاءات دقيقة، وبدونها لا يمكن للتخطيط أن يحقق أى هدف من الأهداف التى ننشدها ونعمل على تحقيقها. فإذا تخيلنا مثلا أننا نريد أن نخطط للتعليم سنة ٢٠١٠ فلابد من معرفة العدد المتوقع للتلاميذ والتلميذات سنة ٢٠١٠، وهذا لا يتم إلا إذا حددنا العدد الكلى المتوقع للسكان سنة ٢٠١٠ وهذا بدوره لا يتم إلا إذا توافرت لدينا مجموعة الإحصاءات الخاصة بتعداد السكان حاليا وفى السنوات الماضية، فإذا كانت هذه الإحصاءات غير دقيقة فإن التنبوء بعدد التلاميذ مستقبلا سوف يكون هو الآخر غير دقيق. . ومن المعروف أن تحديد عدد التلاميذ يكون نقطة الانطلاق، لإيجاد أماكن لهم بالمدارس والجامعات ولإعداد الأعداد اللازمة من المعلّمين والمعلّمات ولتوفير الخدمات التعليمية والتربوية اللازمة للطلاب. . فإذا كانت إحصاءات تعداد السكان غير دقيقة فإن التنبؤ بأعداد التلاميذ سنة ٢٠١٠ يكون غير دقيق وينتج عن ذلك:

- عدم توفير الأماكن المطلوبة فى المدارس والمعاهد والجامعات.
- عدم توفير الأعداد اللازمة من المعلمين والمعلمات.
- عدم توفير الخدمات التعليمية والتربوية بالشكل المطلوب.

وبالتالى تتعقد المشكلات بدلا من أن تحل، ويزيد عددها بدلا من أن يقل، ويسوء المستوى التعليمى بدلا من أن يتحسن، وتتدهور الأوضاع بدلا من أن تتقدم، وبالتالى لا يحقق التخطيط أغراضه، وهكذا يبين لنا هذا المثال البسيط كيف يؤدى عدم دقة البيانات والإحصاءات إلى فشل التخطيط وإخفاقه فى تحقيق أغراضه.

٥ - المرونة:

ومن الضرورى أيضا أن يتصف التخطيط بالمرونة الكافية، إذ قد تحدث عند تنفيذ الخطة ظروف لم تكن متوقعة، أو قد تطرأ أحداث لم تكن فى الحسبان، ويستدعى هذا إدخال تعديلات على الخطة، بحيث تسير دائما نحو تحقيق الهدف المنشود، متخطية كل ما يقابلها من مشاكل وما يصادفها من عقبات، ولذلك يجب أن تكون الخطة مرنة، بحيث تسمح بالتعديل أو التغيير أو التبديل، حسب ما تقتضيه الظروف والأحداث. وعلينا ألا ننسى فى هذا الصدد المثل القديم الذى يطالب الفرد بالمرونة والاعتدال (لا تكن صلبا فتكسر، ولا لينا فتعصر) فإذا كان الفرد مطالبا بذلك فيما مضى فمن الأولى أن يطالب بالتخطيط بما هو أكثر من ذلك فى وقتنا هذا.

٦ - الاستمرارية:

ينبغى أن تكون عملية التخطيط عملية مستمرة متصلة وليست لفترة محدودة، حتى لا تصاب العملية بالجمود والتخلف وعدم مساندة الاتجاهات التربوية الحديثة.

٧ - الديمقراطية:

ينبغى أن يشترك فى عملية التخطيط أفراد عديدة، من المهتمين بالعملية التعليمية: من معلمين وأولياء أمور ومتخصصين فى مجالات متعددة لضمان تلافى القصور الذى يحدث من قيام مجموعة محدودة بالتخطيط.

نماذج تخطيط المناهج:

يتطلب تخطيط المناهج التعرف على العناصر التى يشملها التخطيط، ولقد ظهرت فى الفترة الأخيرة مجموعة من النماذج لتخطيط المناهج، سنقدم البعض منها، على النحو التالى:

النموذج الأول: نموذج تايلر Tyler:

لقد وضع «رالف تايلر Ralf Tyler» أربعة تساؤلات ينبغى أن يجاب عنها عند تخطيط المنهج، هذه التساؤلات هى:

١ ـ ما الأهداف التعليمية التى تهدف المدرسة إلى تحقيقها؟

٢ ـ ما الخبرات التعليمية التى ينبغى إكسابها لتحقيق هذه الأهداف؟

٣ ـ كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التعليمية بكفاءة؟

٤ ـ كيف يمكن التعرّف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة؟

ويرى تايلر أنه على مخطّط المناهج أن يشتق الأهداف التعليمية من عدة مصادر منها: المتعلمون أنفسهم، والحياة المعاصرة، والمتخصصون فى المادة، والفلسفة وعلم النفس.

وعلى ذلك فإن نموذج تايلر [شكل (١)] يتكون من أربعة مكونات رئيسية هى:

١ ـ **الأهداف التعليمية**: وتتميز بتنوّع مصادرها بما يجعلها ملائمة ومناسبة للمتعلم وبيئته وطبيعة المادة الدراسية وفلسفة المجتمع والنواحى السيكولوچية.

٢ ـ الخبرات التعليمية: ويلاحظ أنها ليست مقصورة على المقرر الدراسى فقط، وإنما تتضمن جميع الخبرات التى يكتسبها المتعلم، من خلال تفاعله مع عالمه أو بيئته الخارجية بما يؤدى إلى تنمية النواحى المعرفية والاتجاهات والاهتمامات ومهارات التفكير...

٣ ـ تنظيم الخبرات التعليمية: وهناك ثلاث خصائص يجب أن تلاحظ لتنظيم العناصر التى تتكون منها الخبرات التعليمية لتكون لها فعالية هى: الاستمرارية Continuity، التتابع Sequence، والتكامل Integration.

٣ ـ التقويم: وذلك للتعرف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، حيث إن الهدف هو إحداث تغير مرغوب فى سلوك المتعلمين، لذلك فإن التقويم يهدف هنا إلى التعرف على الدرجة التى حدثت فيها تغيرات فعلية فى سلوك المتعلمين.

ويلاحظ أن نموذج تايلر نموذج خطى يسير فى اتجاه واحد، حيث إن المكونات الأربعة متصلة مع بعضها اتصالا متتاليا، وجاء التقويم فى النهاية بما يؤدى إلى إهمال تأثير عملية التقويم فى المكونات الأخرى للنموذج، وكذلك التأثير المتبادل بين هذه المكونات.

المتعلم
الحياة المعاصرة
المتخصصون فى المادة ←الأهداف التعليمية← الخبرات التعليمية ← التقويم
الفلسفة
علم النفس

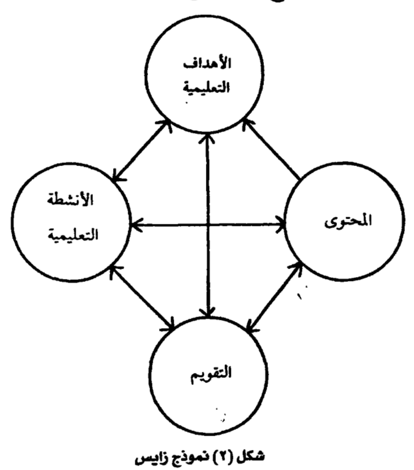
شكل (١) نموذج تايلر

النموذج الثانى: نموذج زايس Zais

ويقدم «زايس» فى هذا النموذج شكل (٢) تصـوره بالنسبة لمكونات المنهج، وهو يرى أن المنهج يتكون من أربعة مكونات أساسية هى:

١ ـ الغايات والأغراض والأهداف	Aims, Goals, Objectives
٢ ـ المحتوى	Content
٣ ـ الأنشطة التعليمية	Learning Activites
٤ ـ التقويم	Evaluation

فقد وضح أن هناك علاقات متـبادلة بين المكونات الأربعة، وأن كلا منها يؤثر على الآخر ويتأثر به كما يتضح فى الشكل.



شكل (٢) نموذج زايس

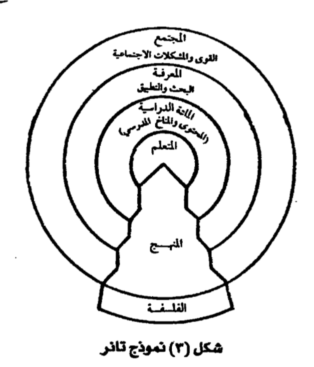
ويتضح من ذلك أن نموذج «زايس» يمتاز عن نموذج «تايلر» بما يأتى:

١ - العلاقة المتبادلة بين مكونات المنهج من خلال عمليات التأثير والتأثر وما ينتج عنها من تغذية مرتجعة Feedback.

٢ - وضع التقويم فى النموذج يجعله يؤثر فى المكونات الأخرى للمنهج حيث أنه يؤثر على الأهداف التعليمية وعلى باقى مكونات المنهج.

النموذج الثالث: نموذج تانر Tanner:

يوضح «تانر» فى نموذجه شكل (٣) أن عملية تخطيط بناء المنهج تتمّ من خلال مصادر وقوى متعددة هى فى تفاعل مستمر. ففى بناء المنهج ينبغى ألا يوضع فى الاعتبار عملية اختيار المادة الدراسية فقط، بل أيضا الظروف المحيطة بها والإطار أو الأساس الذى تبنى عليه هذه المادة، هذا بالإضافة إلى أساليب التدريس، والعلاقة بين هذه المادة وحياة المتعلّم، والمعرفة العالمية، والمجتمع. ولقد أوضح «تانر» أن فلسفة التربية تمثّل الأساس الذى يبنى عليه المنهج.



شكل (٣) نموذج تانر

النموذج الرابع:

يقـدم الكتاب هذا النمـوذج الذى يتبناه المؤلفـان ويوضحـه شكل (٤) وهو يعتمد على محورين أساسين على النحو التالى:

أولا ـ أساسيات المنهج: وتتكون من العناصر التالية:

١ ـ **طبيعة المتعلّم:** فكلّ فرد له شخصية مستقلة وقدرات عقلية خاصة، كما أنّ لكلّ فرد ماضيا شخصيا، ربما يعوق أو يساعد قدرته على التعلّم.

٢ ـ **طبيعة المجتمع والثقافة:** وهناك عدة اعتبارات فى هذا المضمار:

أ ـ كل أفراد المجتمع الواحد تجمعهم بعض الصفات المشتركة.

ب ـ هناك بعض الأمور الاجتـماعية التى تواجه المجتـمع فى هذه الفترة مثل التضخم فى عدد السكان، وارتفاع نسـبة المواليد، وارتفاع نسبة الأمية، ونزوح أهالى الريف إلى المدن.

جـ ـ يجب أن تلعب المدرسـة دورا رئيـسا فى تغـيـير المجـتمع، حـتى يستطيع أن يسـاير التغيـرات السريعة التى يعـيشها العـالم فى القرن العشرين.

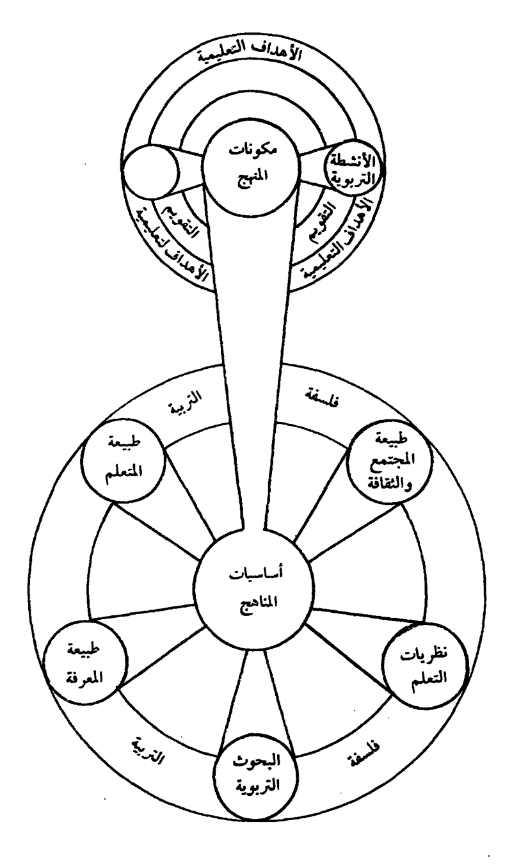
٣ ـ **طبيعة المعرفة:** هناك عدّة اعتبارات فى هذا المضمار:

ـ هناك تزايد سريع فى النواحى المعرفيّة والمعلومات.

ـ هناك تكامل بين الجوانب المعرفيّة فى فروع العلم المختلفة.

ـ التكامل بين فروع المعرفة المختلفة أمر هام بالنسبة للتعليم العامّ.

٤ ـ **نظريّات التـعلم** لبعـض علماء النفس مـثل بياجـيه Piaget، أوزابيل Ausubel، برونر Bruner، جانييه Gagné، سكنر Skinner. فمثل هذه النظريات فى التعلم ينبغى الاستفادة منها فى تخطيط وبناء المناهج.



شكل (٤) نموذج للمناهج

٥ ـ **البحوث التربوية**: يجب أن توضع نتائج البحوث التربوية فى الاعتبار عند تخطيط المناهج، حتى تعتمد عملية تخطيط وبناء المناهج على أسس علمية صحيحة.

هناك عدة مجالات من البحوث التربوية لها ارتباطها بالمناهج مثل:

أ ـ إستراتيجيات التدريس. ب ـ الدراسات الطولية فى مجال المناهج.

جـ ـ التقويم التربوى والامتحانات. د ـ الوسائط التعليمية.

هـ ـ الدراسات التقويمية للعملية التعليمية.

ويلاحظ أن كل هذه العناصر تعكس فلسفة التربية فى المجتمع.

ثانيا ـ مكونات المنهج: وتتضمن مكونات المنهج العناصر التالية:

١ ـ الأهداف التعليمية. ٢ ـ المحتوى.

٣ ـ الأنشطة التعليمية. ٤ ـ التقويم.

ويعتمد هذا النموذج على الإفادة من عملية التقويم فى الحصول على تغذية مرتجعة سواء أثناء تخطيط المنهج أو تنفيذه لتصحيح المسار أولا بأول.

مستويات التخطيط:

يتوقف المستوى الذى يتم فيه تخطيط المنهج على السياسة التعليمية لكل دولة، وهل هى مركزية أو لامركزية، ويتوقف على نوع الأفراد أو المؤسسات التى تقع عليها مسئولية تخطيط المنهج. ويوجد عادة مستويان لتخطيط المنهج هما:

١ ـ التخطيط للمنهج على المستوى القومى (المركزى):

وتقع هنا مسئولية تخطيط المناهج على عاتق أجهزة التعليم المركزية المسئولة عن التعليم فى الدولة؛ وذلك ضمانا لتحقيق الأهداف القومية للتعليم، حيث تقوم

هذه الأجهـزة المركزية بالتـخطيط الشـامل للمنهج، وتحديد الأهداف التـعليمـية، ووضع المقررات، والكتب المدرسية، والأدلة المصاحبة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم. وبذلك تكون المناهج للمواد الدراسية المخـتلفة موحدة فى جميع المدارس على المستـوى القومى. ومثل هذا النظام يطبّق فى جمـهورية مصر العـربية، وفى معظم الدول العربيـة وفى دول أخرى مثل فرنسا. ويحـدث ذلك غالبا عن طريق مراكـز بحوث تربوية مـتخصـصة فى تخطيط وبناء المناهج، أو عن طريق أجـهزة خاصـة مسـئولة عن التـخطيط للمناهج مـوجودة ضمن أجـهزة وزارات التـعليم المركزية، أو عن طريق لجان للمناهج تشكّل لهـذا الغرض، وتضم الخبراء اللازمين لذلك.

وبالنسبة لمصر فتشكل لجان المنـاهج عادة من بعض أساتذة الجامعات وكليّات التربيـة وخبـراء المركز القـومى للبحـوث التربوية والتنمـية وممثلين لوزارة التـربية والتـعليم. ويمتاز هذا النظام بأن أجـهزة التـعليم المركـزية يمكنها بحكم إمكاناتـها الاستعانة بالخبراء اللازمين، لوضع المناهج وكذلك توفير الإمكانات المناسبة، مما قد لا يتوافـر للأجـهزة المحلية، هذا بالإضافـة إلى أن هذا النظام يضمن سيـر التعليم وفق السياسـة العامة للدولة، كما يساعـد على توفير مبدأ المسـاواة وتكافؤ الفرص لكلّ المجتمعـات والبيئات المحلية، والطلاب على المستوى القـومى، وكذلك توفير الكثير من النفقات عن طريق التخطيط الموّحد لجميع المدارس.

إلا أن هناك بعض المآخـذ على هذا النظام، فهـو لا يعطى فـرصة لأجـهزة التعليم المحلية للمشاركة بدور إيجابى فى عمليات تخطيط وبناء المناهج، مما قد لا يجعـلها تتحـمس لتطبيـقهـا ومسـاندتها، هذا بالإضـافة إلى أن مركـزية المناهج وتصميـمها فى قالب واحـد لكل البيئات والمجـتمعات المحلية يجـعلها ذات طابع جامد، قد لا يتناسب مع جميع البيئات والمجتمعات المحلية داخل الدولة الواحدة. ويمكن معـالجة هذا عن طريق التـركيـز على الأساسـيات العامـة التى تصلح لكل البيئات ثم تتم المعالجة وفق ظروف كل بيئة.

٢ - التخطيط للمنهج على المستوى المحلى (اللامركزى):

وتقع هنا مسئولية تخطيط المناهج على عاتق أجهزة التعليم المحلية، ويقوم المسئولون عن التعليم على المستوى المحلى بتخطيط وبناء المناهج، بما يتناسب مع البيئات المحلية، وبذلك لا تكون مناهج المواد الدراسية المختلفة موحدة على المستوى القومى وتختلف من مستوى محلى إلى آخر. وقد يكون المستوى المحلى وحدة تعليمية كاملة أى مديرية تعليمية أو جزءا منها كإدارة تعليمية واحدة، وقد يصل الأمر إلى أن يكون التخطيط على مستوى المدرسة، أو على مستوى الفصل الدراسى. ومثل هذا النظام يطبق فى بعض الدول مثل أمريكا وبريطانيا. ويمتاز هذا النظام بأن التخطيط يهتم هنا بربط المناهج الدراسية بالبيئة المحلية بهدف خدمة هذه البيئة وحل المشكلات الخاصة بها فى ضوء الإمكانات المتاحة فيها والأهداف الخاصة بتلك البيئة. هذا بالإضافة إلى أن اللامركزية لا تصب فى المناهج فى قالب واحد ولا تضفى كثيرا من المرونة عليها بحيث تجعلها مناسبة لجميع المجتمعات والبيئات المحلية.

إن تخطيط المناهج على المستوى المحلى يوفر الفرص للقائمين بأجهزة التعليم المحلية للمشاركة بدور إيجابى فى عمليات تخطيط وبناء المناهج، بما يجعلهم متحمسين لتطبيقها ومساندتها.

إلا أن هناك بعض المآخذ على هذا النظام، وهو أن الاهتمام بتحقيق الأهداف المحلية قد يطغى عل تحقيق الأهداف التعليمية على المستوى القومى، هذا بالإضافة إلى أن لامركزية المناهج قد تؤدى إلى عدم توفير مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص لكل المجتمعات والبيئات المحلية والطلاب على المستوى القومى.

مما سبق يتبين أن لكل من النظامين السابقين مزايا وعيوبا؛ لذلك فإننا نرى أنه يمكن الأخذ بهذين النظامين معا، بشرط أن يتضح دور الأجهزة المركزية

والأجهزة المحليـة فى إعداد المنهج. فيمكن مثلا أن تضع الأجـهزة المركزية أهداف المنهج وأسسه ومحتوياته وتوجهاته العـامة، وتضع الأجهزة المحلية محتوى المناهج وموضـوعاتها ووسائلهـا وطرق تنفيذها، بما يتـفق مع مقومـات البيئة ومـا يحقق الإطار المرجعى الذى تضعه الأجهزة المركزية.

الجهات التى تقوم بتطوير المناهج:

تختلف الجهـة التى تقوم بتطوير المناهج من بلد إلى آخر. وبصفة عـامة فإن هناك جهات متعددة تقوم بتطوير المناهج. ومن أهم الجهات ما يأتى:

١ ـ مراكز البحوث التربوية.

٢ ـ مراكز متخصصة لتطوير المناهج.

٣ ـ لجان المناهج الدائمة والمؤقتة.

٤ ـ الإدارات التعليمية المختصة بتطوير المناهج.

أولا: مراكز البحوث التربوية:

إيمانا بأهمـية البـحث التربوى قامـت بعض الدول بإنشاء مـراكز للبـحوث التربوية، ويعتبـر تطوير المنهج أحد الوظائف الرئيسية لهذه المراكـز بالاعتماد على نتائج بحـوث تطبيقيـة فى مجال المناهج، هذا بالإضـافة إلى تخطيط وبناء المناهج الدراسية. ويوجـد هذا النوع من مراكز البحوث فى بعض البلاد العـربية، ويعمل بالتـعاون مع وزارات التـربية. وتحـتوى هذه المراكـز غالبـا على وحدات خـاصة بالمناهج. ومن أمثلة هذا النوع المركز القـومى للبحوث التربوية والتنميـة بجمهورية مصر العربية، ومركز بحوث المناهج بدولة الكويت.

ثانيا: مراكز متخصصة لتطوير المناهج:

توجد بعض المراكز المتخصصة فى عمليات تطوير المناهج فى بعض البلاد. وقد يتسع عملها ليشمل تطوير المواد الدراسية المختلفة، أو قد يكون عملها محدودا فى مجموعة مواد أو مادة دراسية واحدة. ومن أمثلة هذا النوع بجمهورية مصر العربية مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التابع لوزارة التربية والتعليم، ومركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس، ومركز تطوير اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة عين شمس.

ثالثا: لجان المناهج الدائمة والمؤقتة:

تشكل فى بعض البلاد مجموعة من اللجان المختصة بتطوير المناهج الدراسية، وقد تكون هذه اللجان دائمة أى لها صفة الاستمرارية أو مؤقتة، أى أنها تشكل لمهمة معينة محددة، وتشكل هذه اللجان غالبا بقرار من وزير التربية والتعليم. ومن أمثلة هذا النوع اللجان التى تشكل عادة لتطوير المناهج فى جمهورية مصر العربية، والتى تضم من بين أعضائها ممثلين لأساتذة الجامعات وكليات التربية وخبراء المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ومركز تطوير المناهج والمواد التعليمية وخبراء وزارة التربية والتعليم.

رابعا: الإدارات التعليمية المختصة بتطوير المناهج:

توجد إدارات تعليمية خاصة بالمناهج فى بعض البلاد وتقوم ببعض العمليات الخاصة بتطوير المناهج. وغالبا ما يغلب على هذه الإدارات الطابع التنفيذى الذى يتمثل فى متابعة عملية التطوير، أو أن يكون دورها مقصورا على وضع بعض التصورات عن بعض الجوانب التى يشملها التطوير أو مقصورا على القيام ببعض الجوانب الخاصة بالتطوير مثل إعداد الكتب ومراجعتها أو تدريب المعلمين.

دور المعلم فى تطوير المناهج:

هناك جدل كبير حول دور المعلمين فى عمليات تطوير المناهج، وهناك تساؤلات عن مدى قدرة المعلمين فى الاشتراك فى العمليات الخاصة بالتطوير. وللإجابة عن هذا التساؤل علينا أن نستعرض رأى بعض رجال التربية:

١ - يرى «زايس Zais» أن المعلمين يجب أن يكون لهم دور فعال فى بناء وتطوير المناهج ويؤيد «سايلور، وألكسندر Saylor & Alexander» هذا الاتجاه، ويعتبران أن المعلمين قادرون على أن يكون لهم دور إيجابى فى جميع العمليات الخاصة بالتطوير، ويؤكدان ضرورة توفير الفرصة للمعلمين لأن يقوموا بذلك.

٢ - يرى «هيرون Herron» أن قدرة غالبية المعلمين محدودة وضئيلة بالنسبة لعمليات التطوير، لذلك فهو يؤكد على أن تطبيق وتنفيذ المنهج الجديد يجب ألا يتم إلا بعد أن يكون المنفذون (المعلمون) على معرفة وفهم تام بالأسس النظرية وفلسفة بناء المنهج. ويرى أن يتم ذلك عن طريق عقد دورات تدريبية للمعلمين، لدراسة المنهج الجديد قبل تطبيقه وتنفيذه، ويؤيد «هويتلى Whiteley» هذا الرأى، ويرى ضرورة تخصيص حلقات لدراسة المناهج الجديدة قبل تنفيذها.

ونحن نرى أنه لابد من إشراك المعلمين فى جميع المراحل التى يمر بها تطوير المنهج، ويكون ذلك بانتقاء ممثلين لهم يعملون جنبا إلى جنب مع المتخصصين والخبراء فى عمليات تطوير المناهج. وهذا ما أوصت به دراسات وبحوث متعددة، حيث إن مقاومة المعلمين لأى عملية تجديد أو تطوير يمكن أن تشكل عائقا كبيرا لها. وهناك فرق كبير بين أن يشعر المعلمون أن المناهج الجديدة قد نبعت منهم،

وأن لهم دورا إيجابيا فى بنائها، فيتحـمسون لها ويساندونها، وبين أن يطلب منهم بقرارات من سلطة أعلى تطبيق وتنفيذ مناهج جديدة لم يساهموا فى بنائها.

دور الموجه فى تطوير المنهج:

دور الموجـه يماثل دور المعلم، حيث إن الموجـه يشرف على تنفـيذ وتطبـيق المنهج. ولذلك من الضـرورى أن يكون للموجه دور إيجـابى فى جميع عـمليات تطوير المناهج. وقد يتطلب هـذا الأمر إعادة النظر فى طبيـعة عمل التوجـيه الفنى بحيث يصبح معـاونا للمعلم ومتعاونا معه فى فـهم فلسفة وأهداف المنهج ودراسة محتواه وتخطيط أساليب تنفيذه.

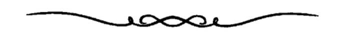
دور مدير أو ناظر المدرسة فى عملية التطوير:

أثبتت البحـوث والدراسات (سيكورزكى Sikorski ١٩٧٧) أن مدير/ ناظر المدرسة يمكن أن يكون عـاملا أساسـيا فى نجاح تطبـيق وتنفيـذ البرامج أو المناهج الجديدة فى المدرسة. واتجاهات المدير/ الناظر الإيجـابية فى مساندة هذه البرامج أو المناهج يمكن أن تعمل علـى إنجاح عملية التطوير المـنشودة. وهناك فرق كبـير بين مدرسة مديرها يساند تطبيق منهج أو برنامج جديد، ومدرسة أخرى مديرها له دور سلبى أو لا يهمه مـا يجرى داخل مدرسته، ونحن كمعلمين نـشعر بذلك بوضوح عندما نلمس نجاح تطبيق منهج أو برنامج معين فى بعض المدارس وعدم نجاحه فى مدارس أخـرى - لذلك فـإننا نرى أن من الضرورى التـأكد من أن مـديرى ونظار المدارس على تفهم كامل بفلسفـة وأسس المناهج الجديدة، وبالأهداف المنشودة من عمليـة التطوير، وذلك قبل عمليات التـنفيذ والتطبيق، ويمكن أن يتم ذلك بـعقد

مجموعة من اللقاءات أو الدورات التدريبية المكثفة لهذا الغرض، هذا بالإضافة إلى تزويد المديرين والنظار بالأدلة والمواد التعليمية اللازمة.

إعداد المناخ الدراسى لعملية التطوير:

إن تطوير المناهج يعتمد على توفير المناخ الدراسى العام المناسب، بحيث تصبح المدرسة على استعداد لكل ما هو جديد من مناهج وكتب مدرسية ومواد تعليمية، لذلك من الضرورى توفير المناخ التربوى المناسب لنجاح أى عملية تطوير. وهناك مجموعة من الأمور داخل المدرسة وخارجها ينبغى وضعها فى الاعتبار فى هذا الشأن. فالظروف السياسية والاقتصادية واتجاهات الرأى العام وطوائف المعلمين يمكن أن يكون لها تأثير على خلق مناخ قد يساند أو قد يعوق عمليات التطوير. واتجاهات ناظر المدرسة، واستعداد المعلم لتطبيق منهج جديد، ونظام التوجيه والتدريب والإدارة المدرسية، وتوافر الإمكانات والتجهيزات وغير ذلك من الأمور يشكل المناخ المدرسى الذى يؤثر على العمليات الخاصة بالتطوير. لذلك فلابد قبل تطبيق أى منهج جديد من العمل على توفير المناخ المدرسى المناسب لتقديمه،وذلك من حيث إعداد المعلم وناظر المدرسة والموجه والقائمين بالعملية التعليمية وتوفير الإمكانات اللازمة، وغير ذلك من الأمور التى تضمن نجاح هذا المنهج.



رابعاً: البناء

عند بناء المنهج علينا أن نراعى أن المنهج عبارة عن مجموعة من الخبرات التربوية المنسقة فى إطار أهداف مرسومة تسعى إلى تحقيق نمو المتعلم فى اتجاه معين، وذلك عن طريق إحداث تغييرات مقصودة، قابلة للقياس فى جوانب سلوك المتعلم. ويكون هذا التغير بقدر محسوب يتناسب مع طبيعة المتعلم وقدراته واستعداداته، بما يتفق مع ما يسود المجتمع من فلسفة، وبما يعمل على ضمان استقرار المجتمع ونموه وتطوره. وينبغى علينا أن نراعى أن المنهج ينبثق من فلسفة تربوية معينة، تستند إلى عدد من الأسس. ويرجع بعض هذه الأسس إلى مفهومنا عن طبيعة المتعلم، وإلى ما يتجمع لدينا من معلومات عن قدراته وإمكاناته إلى ما لدينا من معرفة عن نظريات التعلم، وكيفية حدوث عملية التعلم، وما يؤثر عليها من متغيرات. ما دام يرجع بعض هذه الأسس إلى طبيعة المعرفة وما يحدث فيها من تضخم وتطوره فى ظروف المجتمع الذى نعيشه، ومستواه الحضارى وفلسفته ونظرته إلى الحياة، وما يضع لنفسه من آمال، هذا بالإضافة إلى ما يتوافر لدينا من بحوث تربوية، وقدرتنا على الاستفادة من نتائج هذه البحوث (راجع نموذج المنهج شكل (٤) ص ١٩٧).

ويتبين أيضا من مفهوم المنهج أن المنهج لا يقتصر على مجرد مجموعة من الحقائق أو المعلومات التى تصاغ وتقدم فى كتاب مدرسى، بل تمتد وتتسع لتغطى النواحى المعرفية والوجدانية والمهارية، بما يؤدى إلى تحقيق نمو كامل ومتكامل للمتعلم ويتبين أيضا أن المنهج يتكون من مجموعة من المكونات (العناصر) الأساسية هى:

١ ـ الأهداف التعليـمية التى ينبغـى على المدرسة أن تسعى لتحـقيقهـا حتى يحقق النظام التعليمى أهدافه.

٢ ـ المحتوى الذى يتم اختياره من خلال أشكال عديدة من الخبرات التعليمية التى تساعد على تحقيق الأهداف.

٣ ـ الأنشطة التعليمية التى تترجم الخبرات التعليمية التى يتضمنها المحتوى.

٤ ـ التقويم الذى يوضح مدى تحقيق الأهداف السابقة.

وعلى ذلك فإن الـقائمين ببناء المناهج لابد أن يكونوا على وعى كـامل بكل من أسس ومكونات المنهج.

من هذا المنطلق فإن عملية بناء المناهج تتطلب إجراء الخطوات التالية:

١- تحديد الأهداف التعليمية.

٢- اختيار المحتوى.

٣- اختيار الأنشطة التعليمية.

٤- اختيار وسائل التقويم.

(١) تحديد الأهداف التعليمية:

يعتبر التعليم فى ضوء النظرية العصـرية جزءا من خطة شاملة لتنمية المجتمع فى المجالات الثقافيـة والاجتماعية والصحيـة؛ ومن ثم يصبح من الضرورى البدء بتحديد الأهداف التـربوية من التعليم فى ضوء بناء الفرد والمجتمع ورسـم السياسة العامـة للتعليم ووضع الخطوط طويلة الأمد لتطويـره، فى ضوء فلسفة المجـتمع، واحتياجاته الحاضرة والمستقبلة، وكذلك فى ضوء التطورات العالمية الحديثة.

ويعتبر تحديد الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة (مستوى الدولة ـ مستوى المرحلة التعليمية ـ مستوى المواد الدراسية ـ مستوى الوحدات الدراسية) أمرا فى منتهى الأهمية بالنسبة للعملية التربوية والتعليمية بكافة جوانبها وأبعادها.

ويشترط فى هذه الأهداف:

ـ أن تكون مبنية على فلسفة تربوية سليمة ومتطورة.

ـ أن تكون مشتقة من مصادر مختلفة.

ـ أن تكون واضحة لا غموض فيها وخالية من التناقض.

ـ أن تكون شاملة لجميع جوانب التعلم من معرفية ووجدانية ومهارية (نفس حركية).

ـ أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ.

ـ أن تراعى إمكانات الفرد والمجتمع.

ـ أن توازن بين مصلحة الفرد والمجتمع.

ـ أن تكون مرتبطة بالواقع متطلعة إلى المستقبل.

ـ أن تسهل ترجمتها إلى أفعال سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها.

نواحى القصور فى أهداف المواد الدراسية:

يلاحظ أن الأهداف المستعملة حاليا للمواد الدراسية بها بعض نواحى القصور على النحو التالى:

١ ـ غير محددة وغير واضحة، وبالتالى يصعب تحقيقها، وكذلك يصعب تقويمها.

٢ ـ مصاغة على أساس ما يستطيع المعلم القيام به باعتبار أن المعلم هو محور العملية التعليمية وليس على أساس أن يكون التلميذ هو المحور الأساسى للعملية التعليمية.

٣ ـ أغلب اهتمام الأهداف الموضوعة كان بالمستويات الدنيا (التذكر) فى النواحى المعرفية، الأمر الذى أدى إلى انعكاس ذلك فى المدرسة بالاهتمام بالحفظ والاستظهار والتلقين، بينما لم تحظ المستويات الأخرى كالفهم والتطبيق والتحليل بالاهتمام المطلوب.

٤ ـ التركيز على النواحى المعرفية فى التعلم فقط، وعدم الاهتمام بالنواحى الوجدانية والمهارية (النفس حركية).

٥ ـ عدم ارتباط الأهداف الموضوعة بالعملية التعليمية داخل المدرسة، وعدم إحساس المعلمين بأهميتها مما أدى إلى اهتمام المعلمين فقط بتغطية المقرر من خلال الكتاب المدرسى، دون السعى إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

صياغة الأهداف:

تصاغ الأهداف عادة بأسلوبين:

١ ـ **الأهداف العامة**، وهى نواتج تعلم مصاغة بصورة عامة.

٢ ـ **الأهداف السلوكية** Behavioural Objectives [الإجرائية]، وهى نواتج تعلم مصاغة بصورة إجرائية بسيطة وسلوكية قابلة للقياس والملاحظة.

ولقد بدأت فكرة الأهداف السلوكية فى الثلاثينيات، ومن أهم روادها عالم التربية الأمريكى رالف تايلر «Ralf Tyler» ويصاغ هذا النوع من الأهداف بلغة

السلوك الممكن ملاحظتـه،والذى يكون التلميذ قادرا على أدائه بعـد أن تكمل فترة تعلمه. وتصـاغ الأهداف السلوكيـة عادة فى صورة أفـعال أو أداء سلوك Action Verbs، والتى تدل بدقة على أنواع محـددة للأداء أو السلوك الذى ينبغى أن يقوم به التلمـيذ أو المتـعلم. ولقـد وضعت عـدة شروط لصـياغـة الأهداف السلوكيـة (الإجرائية) على النحو التالى:

١ ـ أن يكون الهدف واضحا ومحددا.

٢ ـ أن يكون الهدف على مسـتوى التلميذ وليس على مـستوى المعلم؛ لأن التلميذ هو محور العملية التعليمية.

٣ ـ أن يتضمن الهدف الحد الأدنى للأداء.

٤ ـ أن يصاغ الهدف بطريقة تبين نوع الأداء ومـستواه الذى يتوقع من المتعلم تحقيقه.

٥ ـ أن يبدأ كل هدف بفعل مضارع قابل للإجراء وللقياس وللملاحظة.

ويبنى هذا الاتجاه على صـياغة الأهداف بطريقـة تؤدى إلى اختيار الخـبرات التعليمـية وتوجيه عـملية التدريس، ويقصد بالخـبرات التعليمـية فى هذه الحالة: الخبـرات التى تعتمد على الأداء الذى يقـوم به التلميذ، وليس مـا يقوم به المعلم، وعلى هذا فإن هذا النوع من الأهداف يعتمد على أن يكون للتلميذ دور إيجابى فى عملية التعلم.

مستويات الأهداف:

تندرج الأهداف من مستوى الدولة إلى مستوى المرحلة التعليمية إلى مستوى المواد الدراسـية إلى مـستوى الوحـدات الدراسيـة. وينبـغى أن يراعى عند وضع

الأهداف أن يتم التناسق بين أهداف المادة الدراسية المقررة مع أهداف المرحلة التعليمية التى سوف يتم تدريسها فيها من جهة، ومع أهداف التربية للدولة، هذا بالإضافة إلى مراعاة تحقيق التكامل بين أهداف المادة والأهداف الأخرى لبقية المواد المقررة فى نفس الصف الدراسى.

ولقد جاء فى ورقة (تطوير وتحديث التعليم فى مصر سياسته وخططه وبرامج تحقيقه «يوليو ١٩٨٣»): أن السياسة العامة للتعليم فى مصر تشتق أسسها من نصوص دستورية تعبر عن واقع وآمال وطموحات شعب مصر، وتتمثل هذه النصوص فيما يلى:

- أن الشعب المصرى جزء من الأمة العربية، يعمل على تحقيق وحدتها الشاملة.
- والإسلام دين الدولة واللغة العربية لغتها الرسمية، ومبادئ الشريعة الإسلامية المصدر الرئيسى للتشريع.
- وأن السيادة للشعب وحده وهو مصدر السلطات، ويمارس الشعب هذه السيادة ويحميها.
- وأن المواطنين لدى القانون سواء، وهم متساوون فى الحقوق والواجبات.
- وأن الحرية الشخصية حق طبيعى، وهى مصونة لا تمس.
- وأن الأسرة أساس المجتمع، قوامها الدين والأخلاق والوطنية.
- وأن الدولة تحرص على الحفاظ على الطابع الأصيل للأسرة المصرية.
- وأن المجتمع يلتزم برعاية الأخلاق وحمايتها، والتمكين للتقاليد المصرية الأصيلة، وعليه مراعاة المستوى الرفيع للتربية الدينية والقيم الخلقية

والوطنية والتراث التاريخى للشعب والآداب العامة، وتلتزم الدولة باتباع هذه المبادئ والتمكين لها.

- وأن الدولة تكفل حماية الأمومة والطفولة وترعى النشء والشباب، وتوفر لهم الظروف المناسبة لتنمية ملكاتهم.
- وأن الدولة تكفل الخدمات الثقافية والاجتماعية والصحية، وتعمل بوجه خاص على توفيرها للقرية فى يسر وانتظام رفعا لمستواها.
- وأن العمل حق وواجب وشرف تكفله الدولة للجميع.
- وأن الدولة تكفل تكافؤ الفرص لجميع المواطنين.
- وأن المجتمع يقوم على التضامن الاجتماعى.
- وأن الاقتصاد القومى ينظم وفقا لخطة تنمية شاملة.

وإذا كان من المسلّم به أن لكل هذه المبادئ والمقومات الأساسية انعكاساتها وآثارها على التعليم، فقد خص «الدستور» التعليم بعدد من النصوص المحددة وفى مقدمتها ما يلى:

- أن التعليم حق تكفله الدولة، وهو إلزامى فى المرحلة الابتدائية، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى.
- وأن التعليم فى مؤسسات الدولة التعليمية مجانى فى مراحله المختلفة.
- وأن الدولة تشرف على التعليم كله، وأنها تكفل استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمى، وذلك كله بما يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع والإنتاج.

● وأن التربية الدينية مادة أساسية فى مناهج التعليم.

● وأن محو الأمية واجب وطنى تجند كل طاقات الشعب من أجل تحقيقه.

ولقد جاء فى قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ فى المادة الأولى: أن التعليم قبل الجامعى يهدف إلى تكوين الدارس تكوينا ثقافيا وعلميا وقوميا على مستويات متتالية، من النواحى الوجدانية والقومية والعقلية والاجتماعية والصحية والسلوكية والرياضية، بقصد إعداد الإنسان المصرى المؤمن بربه ووطنه وبقيم الخير والحق والإنسانية، وتزويده بالقدر المناسب من القيم والدراسات النظرية والتطبيقية، والمقدمات التى تحقق إنسانيته وكرامته وقدرته على تحقيق ذاته، والإسهام بكفاءة فى عمليات وأنشطة الإنتاج والخدمات، أو لمواصلة التعليم العالى والجامعى، من أجل تنمية المجتمع وتحقيق رخائه وتقدمه.

وجاء فى المادة رقم (١٥) من نفس القانون أن مرحلة التعليم الأساسى حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم، تلتزم الدولة بتوفيره لهم ويلزم الآباء أو أولياء الأمور بتنفيذه عل مدى ثمانى سنوات.

كما جاء أيضا فى المادة رقم (١٦) من نفس القانون أن التعليم الأساسى يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ، وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية، التى تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسى أن يواصل تعليمه فى مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياة، بعد تدريب مهنى مكثف، وذلك من أجل إعداد الفرد، لكى يكون مواطنا منتجا فى بيئته ومجتمعه.

ولقد جاء فى ورقة (السياسة التعليمية فى مصر) الصادرة فى يوليو ١٩٨٥م أن التربية فى مصـر تسعى إلى تحقيق ثلاثة أنواع من الأهداف الإستراتيجـية العامة هى:

١ - أهداف إنسانية:

وهى ما يرتبط بالفرد الإنسان، ومن شأنها تحقيق إنسانية الفرد.

٢ - أهداف اجتماعية:

وهى ما يرتـبط بالمجتمع، والتـى من شأنها العـمل على استـقرار المجـتمع ومؤسساته وتطوره إلى الأفضل.

٣ - أهداف اقتصادية:

وهى التى من شأنهـا أن توفر للمجتمـع ما يحتاج إليه من قـوة بشرية على مستوى عال من الكفاءة الفنية والمهنية والحرفية.

كما حددت «وثيقـة إستراتيجـية التعليم فى مصـر لعام ١٩٨٧م» الأهداف المتوخاة من تطوير التعليم بجميع مراحله على النحو التالى:

١ ـ التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل.

٢ ـ إقامة المجتمع المنتج.

٣ ـ تحقيق التنمية الشاملة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

٤ ـ إعداد جيل من العلماء.

وينال التعليم حاليا اهتماما كبيرا من الدولة، وتعطى مشروعات تطوير التعليم أولوية فى السياسة القومية باعتباره يمثل ركيزة أساسية للأمن القومى المصرى، وذلك إيمانا بأهمية التعليم كضمان لدخول القرن الحادى والعشرين. وأصبح ينظر إلى التعليم على أنه يتحمل مسئولية هائلة فى تحقيق التنمية الشاملة بمعناها الواسع التى تشمل كل نواحى الحياة، التنمية البشرية بكل ما تحتويه من اكتشاف ورعاية للقوى البشرية وللخبرات والقدرات التى يمتلكها الإنسان، وتوجيهها بما يخدم هذا الإنسان نفسه، وفى إطار المجتمع الذى يعيش فيه، كما تشمل التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وكل ما يدعم نواحى أنشطة الحياة المادية والبشرية كافة.

(٢) اختيار المحتوى [المادة الدراسية]:

يشمل المحتوى كل الخبرات التى تحقق النمو الشامل المتكامل المتطور للفرد مثال ذلك الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية [النفس حركية] التى يشتمل عليها المحتوى. فالمنهج عبارة عن مجموعة من الخبرات التربوية المختارة، وعلى ذلك يجب أن تكون الخبرة المربية هى وحدة بناء المنهج، وينبغى أن يكون اختيا. المحتوى للمواد الدراسية المختلفة بحيث يكون ترجمة فعلية لما ينبغى تحقيقه من أهداف سبق تحديدها.

وتمر عملية اختيار المحتوى بالمراحل التالية التى لا يمكن الفصل فيما بينها:

أ - تحديد نوع التنظيم المنهجى الذى سيؤخذ به:

هناك تنظيمات مختلفة للمناهج مثل منهج المواد الدراسية المنفصلة، الذى تطور إلى منهج المواد الدراسية المترابطة، ثم تطور إلى منهج المجالات الدراسية الواسعة، وقد أدى هذا بدوره إلى ظهور الوحدات الدراسية، وهناك منهج النشاط

القائم على ميول التلميذ وحاجاته، وهناك منهج النشاط القائم على المواقف الاجتماعية، وهناك المنهج المحورى... ولابد من اختيار تنظيم من هذه التنظيمات المنهجية. وليس من الضرورى التقيد بأحد من هذه التنظيمات المنهجية، التى سبق ذكرها تقيدا تاما، إذ من الممكن التوصل إلى تنظيم يضم فى ثناياه نقاطا عديدة من تنظيمات مختلفة. وهذه النقاط ما هى فى الواقع إلا مميزات لهذه التنظيمات، ويشترط فى مثل هذه الحالة أن تكون هذه النقاط منسجمة مع بعضها، غير متنافرة فيما بينها.

على أن عملية اختيار أحد هذه التنظيمات تتطلب الأخذ فى الاعتبار مجموعة من العوامل من أهمها ما يأتى:

١ - أن يراعى التنظيم المنهجى المقترح الأخذ به ميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم.

٢ - أن يراعى التنظيم المنهجى المجتمع وأهدافه، وحاجاته ومشكلاته، واتجاهاته، وقيمه فى ضوء الحاضر والمستقبل والظروف التى يمر بها.

٣ - أن يراعى البيئة واستغلال مصادرها والمناخ السائد بها.

٤ - أن يراعى الإمكانات المتاحة من قبل الدولة والمدرسة.

٥ - أن يراعى مستوى تأهيل المدرسين ومدى قدرتهم على القيام بالأعباء وتحمل المسئوليات التى يتطلبها لتنظيم المنهجى الجديد.

ب - اختيار المقررات الدراسية:

وبعد اختيار التنظيم المنهجى المناسب من الضرورى تحديد عدد المواد التى تدرس بكل مرحلة وبكل صف دراسى مع تحديد إطار كل مادة ومحتوياتها وعدد

ساعاتها، وكيفية تقديم كل مادة تقدم وعدد مرات تقديمها خلال المراحل التعليمية المختلفة، إذ أن كل مادة تقدم فى بادئ الأمر فى صورة عموميات بسيطة، ثم تقدم مرة أخرى فى إحدى المراحل التعليمية اللاحقة بصورة أكثر عمقا وتفصيلا وهذا يتطلب:

١ ـ تحديد العموميات والخصوصيات بالنسبة لكل مادة على أن تتضمن العموميات الأساسيات التى يجب أن يدرسها جميع التلاميذ، وعلى أن تكون الخصوصيات فى صورة دراسات اختيارية وفقا لحاجات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم، وكذلك وفقا لمتطلبات الدراسة فى المراحل التالية.

٢ ـ كما يجب مراعاة مبدأ الحداثة بالنسبة للمادة، أى تكون المعلومات التى تقدم من خلالها حديثة، وهذا يتطلب الموازنة بين القديم والحديث، أى الأخذ بمفهوم التوازن، وقد سبق أن تكلمنا عن هذه النقطة فى مواقف مختلفة.

٣ ـ كما يجب الاستعانة بالبحوث المحلية والاطلاع على نتائج البحوث الأجنبية التى تدور حول إعداد المقررات الدراسية.

٤ ـ كما يجب أيضا الاطلاع على المقررات الدراسية للدول المتقدمة فى العالم مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وفرنسا واليابان ودول وسط وغرب وشمال أوربا، ثم مقارنة هذه المقررات بعضها ببعض والاستفادة من ذلك فى بناء مقرراتنا الدراسية.

٥ ـ كما يجب أيضا ربط المواد بعضها ببعض على مستوى رأسى، أى ربط مراحل المواد التعليمية، وكذلك المواد التى تدرس بالصفوف المختلفة

بعضـها ببعض وعلى مسـتوى أفقى، أى الربط بين المواد المخـتلفة التى تقدم فى الصف الدراسى الواحد،وهذا يتطلب الأخذ بمفهوم التكامل.

٦ ـ كمـا يجب الابتعـاد عن الحشو وحـفظ المعلومات وتكديسـها وتوجـيه الاهتمام نحو بنـاء المادة الدراسية بشكل يتيح لها المساهمـة فى اكتساب المهارات وتكوين الاتجـاهات المناسبـة، وتنمية أسـاليب التفكيـر الناقد، وكذلك القدرة على التجديد والخلق والابتكار،وهذا كله يستدعى التركيز على:

(أ) التعلم الذاتى.

(ب) التعليم المستمر (التعلم مدى الحياة Learning Throughout Life).

(جـ) توكيد أهمية الفروق الفردية والعمل على مراعاتها.

٧ ـ كما يجب أن تتم عملية بناء المقررات بطريقة جـماعية، أى يشترك فيها الخبراء المتـخصصون بالتعاون مع المـعلمين والموجهين على أن يحدد دور كل منهم وطريقة الاستفادة من خبرته وتجاربه فى هذا المجال.

٨ ـ كـما يجب أن تتم عـملية بناء المقـررات بأسلوب علمى يعـتمـد على الدراسة المستفيضة والتخطيط الدقيق المرن والتجريب المستمر.

وتسير عملية إعادة بناء المقررات الدراسية فى ثلاثة خطوط:

الخط الأول:

وهو خاص بالمادة الدراسية، ويتضمن كافة المعلومات والمفاهيم والحقائق التى تكون هيكل المادة، والتى يرى الخبراء ضرورة إلمام الطلاب بـها من خلال دراستهم بالمراحل التعليمية المختلفة، وبعد أن يحدد الإطار العام للموضوعات التي تتضمنها

المادة الدراسية تبدأ عملية توزيعها على المراحل التعليمية ثم على الصفوف الدراسية بكل مرحلة. ومما لا شك فيه فإن المقررات الحالية يمكن الاستفادة منها إلى حد كبير فى عملية التوزيع على الصفوف والمراحل التعليمية، وذلك على ضوء عمليات التقويم التى تتم، وخاصة فى مجال الامتحانات ومجال التوجيه الفنى.

وعملية التوزيع هذه تستدعى فى كثير من الأحيان تقديم نفس المعلومات إلى التلاميذ عدة مرات، على أساس أن تكون فى المرة الأولى موجزة ومبسطة، ثم تقدم نفس المعلومات إلى التلاميذ مرة ثانية فى مرحلة أخرى، ولكن بطريقة أكثر شمولا وتفصيلا، ويظهر ذلك بوضوح فى مقررات التاريخ والأحياء وقواعد اللغة.

الخط الثانى:

وهو خاص بالترابط بين المقررات المختلفة، التى تقدم فى مرحلة واحدة أو فى صف واحد. وقد أصبح هذا الترابط شيئا ضروريا فى وقتنا الحالى؛ لأن الترابط بين المواد يؤدى إلى خبرات مترابطة، ولذلك فمن الضرورى العمل على تحقيق هذا الاتجاه التربوى الحديث عند إعادة بناء المقررات الدراسية.

الخط الثالث:

وهو خاص بتحديد المقررات التى يراها الخبراء مناسبة لكل تخصص: فإذا كان الطالب متخصصا مثلا فى شعبة العلوم، فما هى المقررات المناسبة المفروض عليه دراستها فى هذا التخصص؟، وبطبيعة الأمور فإن من بين هذه المقررات ما هو خاص بصميم مواد التخصص مثل الفيزياء والكيمياء والأحياء، ومنها ما هو قريب من مواد التخصص مثل الرياضيات، ومنها كذلك ما هو بعيد عن مواد التخصص مثل اللغات.

(٣) اختيار الأنشطة التعليمية:

إن اختيار الأنشطة التعليمية يمثل المحور الأساسى للمنهج؛ لأنها تشكل الخبرات التعليمية للمتعلم، وبالتالى ما يتعلم. ولا تؤدى مكونات المنهج المختلفة من أهداف ومحتوى وتقويم إلى تعلم متكامل إلا من خلال الأنشطة التعليمية، التى يقوم بها التلاميذ التى تعمل على تزويدهم بالخبرات التعليمية المنشودة. وأساسا فإن الاختلاف بين الاصطلاحين نشاط Activity وخبرة Experience هو اختلاف بين الوسيلة والناتج. وعند بناء المنهج فإن الأنشطة التعليمية يستهدف منها تزويد التلاميذ بالخبرات التعليمية المنشودة. وفى مرحلة بناء المنهج فإنه يتم اختيار الأنشطة التعليمية، وفى مرحلة التقويم يستفاد من الخبرات الناتجة فى الحكم على مدى كفاءة الأنشطة التعليمية.

من هذا يتضح أن اختيار الأنشطة التربوية بواسطة القائمين بعملية بناء المنهج يلعب دورا كبيرا فى تحديد الخبرات التعليمية المكتسبة.

إن المحتوى والأنشطة التعليمية لا يمكن فصلهما عن بعض، ويشكلان وحدة واحدة. ونظرة إلى مجموعة من الخبرات التعليمية تؤكد التزاوج بينهما. وعندما يقوم التلاميذ بعمليات الدراسة والتعلم، والبناء، والتحليل، والشعور والتفكير.. فإنهم لابد أن يستعملوا بعضا من المحتوى أى أنهم يتعلمون شيئا، ويعملون شيئا. وبذلك فإن التلاميذ لا يمكن أن يتعاملوا مع المحتوى، دون أن يزاولوا بعض الأنشطة. وتقرر هيلدا طابا Hilda Taba أن الفرد يستطيع الحديث عن التعلم المثمر، إذا توافر كل من المحتوى والأنشطة التعليمية الفعالة، وتتوقف قيمة الأنشطة التعليمية على مدى قدرتها على تحقيق الأهداف المنشودة من المنهج ..فمثلا إذا كان المقصود هو تنمية مهارة حل المشكلات، فإن الأنشطة التعليمية عليها أن توفر

الفرصة للتلاميذ لحل المشكلات. وبالمثل إذا كان المستهدف تنمية قدرات التلاميذ لأن يسلكوا سلوكا ديمقراطيا فإن الأنشطة التعليمية لابد أن تؤدى إلى وجود مواقف تعليمية، وتوفر لهم الفرصة لاتخاذ قرارات ديمقراطية. وبصفة عامة إذا أردنا للتلاميذ أن يتعلموا شيئا ما، فإننا لابد أن نجعلهم يزاولون الأنشطة المرتبطة بذلك، والتى تؤدى إلى التعلم. وفى المدارس غالبا لا يتم ذلك؛ لأن التلاميذ لا يقومون بأنشطة تعليمية بما يراد تعلمه (السلوك الديمقراطى) ويقومون بدلا من ذلك بعمليات حفظ واستظهار وتحصيل عن السلوك الديمقراطى.

ويعتبر تنظيم الأنشطة التعليمية عملية أساسية لحدوث التعلم. وينبغى أن يتم تنظيمها كما هو الحال فى المحتوى أفقيا ورأسيا. والتنظيم الأفقى يحقق الترابط و التكامل بين الأنشطة التربوية فى المنهج على مستوى الصف الدراسى الواحد، والتنظيم الرأسى يحقق استمرارية الأنشطة التربوية وتتابعها على مستوى المرحلة الدراسية، وهناك ثلاثة معايير تستعمل لتنظيم الأنشطة التربوية وحددها تايلر Tyler على النحو التالى:

الاستمرارية Continuity، التتابع Sequence، التكامل Integration.

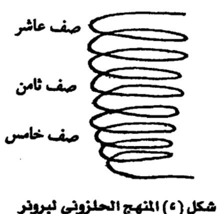
والاستمرارية يقصد بها العلاقة الرأسية بين العناصر الأساسية للمنهج، فمثلا إذا كان الهدف هو تنمية مهارات معينة مثل مهارة القراءة فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، فمن الضرورى أن تتاح الفرصة للتلاميذ خلال سنوات الدراسة للحلقة الأولى من التعليم الأساسى لممارسة مهارة القراءة حتى يتم إتقانها.

والتتابع يماثل الاستمرار كخاصية، ويزيد عليه فى أن التتابع يتطلب تكرار أنشطة تعليمية بما يؤدى إلى بناء خبرات لاحقة متتالية، تبنى فوق خبرات سابقة،

بحيث تكون تلك الخبرات اللاحقة لها أثر عميق وواسع. فمثلا أنشطة القراءة يمكن أن تنظم بحيث يتعامل التلميذ مع مفردات لغوية أكثر تعقيدا مع تقدمه فى سنوات الدراسة، وفى نفس الوقت تتحسن مهارة القراءة.

ومما هو جدير بالذكر، أن التتابع المناسب فى الأنشطة التعليمية يمكن الوصول إليه دون تغير للمحتوى. فمثلا يمكن بناء مجموعة من الأنشطة التربوية حول مفهوم الطاقة فى العلوم فى سنوات متدرجة، مما يؤدى إلى استيعاب هذا المفهوم بصورة أكثر عمقا، أى أن التتابع يؤكد على المستويات الأعلى فى المعالجة، وليس التكرار المستمر على نفس المستوى الواحد.

ويتمشى المنهج الحلزونى Spiral Curriculum لبرونر Bruner شكل (٥) مع فكرة التتابع فى عرض المفاهيم والتدّرج فى تعقيدها وزيادة عمقها مع التقدّم فى سنوات الدراسة. ولعل المثال الخاص بتدريس مفهوم الطاقة فى سنوات مختلفة يوضّح ذلك حيث يمكن تدريس موضوع الطاقة فى الصف السادس، ثم يعاد تدريس نفس المفهوم فى الصف الثامن ثم الصف العاشر. ويلاحظ هنا أن المفهوم واحد، ولكن المعالجة تختلف، وتتدرج من السهولة إلى التعقيد، كلما ارتفع المستوى الذى تعالج فيه.



شكل (٥) المنهج الحلزونى لبرونر

أما التكامل فإنه يقصد به العلاقة الأفقية بين الأنشطة التعليمية للمنهج، وذلك بهدف توفير خبرة تعليمية متكاملة موحدة للمتعلم. فمثلا عند دراسة لمعالم البيئة يمكن

أن يكون ذلك عن طريق قيام التلميذ بأنشطة فى المواد الاجتماعية والعلوم واللغة والرياضيات بما يؤدى إلى تحقيق الأهداف المنشودة فى صورة شاملة متكاملة.

ولابد أن ندرك أن عمليات وضع المحتوى واختيار الأنشطة التربوية مرتبطة بما يأتى:

أ - الوسائط التعليمية Educational Media:

إن اختيار الوسائط التعليمية المناسبة المراد استخدامها مثل الكتاب وأدلة البرامج التليفزيونية والإذاعية والأفلام والإمكانات المعملية، وغير ذلك من الوسائط التعليمية أمر هام، مع ضرورة أخذ العلاقات المتبادلة بين هذا المكون وبقية مكونات المنظومة التعليمية فى الاعتبار.

هذا وقد أدى التقدم العلمى والتكنولوجى إلى كثرة وتنوع الوسائط التعليمية وظهور وسائط جديدة لم تكن موجودة من قبل.

ويتعرض تطوير الوسائط التعليمية للنقاط التالية:

١ - العمل على تنويع الوسائط التى تقدم للتلاميذ.

٢ - حسن استخدام الوسيط.

٣ - تقديم الوسيط فى الوقت المناسب وفى الموقف التعليمى المناسب.

٤ - تنمية القدرة لدى المدرسين لابتكار وسائط جديدة وفقا للظروف والإمكانات المتاحة.

٥ - الربط بين التليفزيون التعليمى والمدرسة وتنسيق العمل بينهما.

٦ - إنشاء الدوائر التليفزيونية المغلقة.

٧ ـ الاستفادة من القنوات الفضائية.

٨ ـ تنمية قدرة المدرسين والطلاب على استخدام الحاسوب (الكومبيوتر) فى مجال التعليم.

٩ ـ التوسع فى استخدام الوسائط الحديثة التى تمكن التلميذ من الاعتماد على نفسه فى عملية التعلم.

ويتطلب استخدام الوسائط التعليمية ما يأتى:

١ ـ العمل على استعمال وسائط تعليمية متعددة Multi - Media، حيث إنه لا يفضل استعمال وسط تعليمى واحد مهما كان ثمنه مرتفعا مثل الكمبيوتر أو التلفزيون، حيث إن الموقف التعليمى قد يحتاج إلى استعمال وسائط تعليمية رخيصة الثمن أو تقليدية.

٢ ـ تحديد الموضوعات الدراسية التى تحتاج فى تدريسها إلى استخدام الوسائط التعليمية، وتحديد نوعية هذه الوسائط وهذا يتطلب تحليلا للأهداف التربوية والمقررات الدراسية، على أن يقوم بهذا التحليل الخبراء والمتخصصون فى المناهج وطرق التدريس والوسائط التعليمية.

٣ ـ تحديد أنسب الوسائط التعليمية لكل موضوع على أساس تجريبى، ويقوم بهذه العملية المتخصصون فى الوسائط التعليمية وطرق التدريس.

٤ ـ توفير الأجهزة والوسائط والأدوات التى تتطلبها العملية، وذلك عن طريق الإنتاج المحلى والاستيراد من الخارج.

٥ ـ إعداد المعلمين وتدريبهم، حتى يتمكنوا من استخدام الوسائط الاستخدام الجيد.

٦ ـ بذل الجهود المتواصلة للتغلب على معوقات استخدام الوسائط والعمل المستمر على تطويرها وهذا بدوره يتطلب:

أ ـ إدارة عصرية للمدرسة تؤمن بالتجديد وبأهمية الوسائط فى تحقيق الأهداف التربوية.

ب ـ العمل على تبادل الأجهزة والأدوات بين المجموعات المتقاربة من الوسائط، أو عن طريق إنشاء مراكز أو معامل للوسائط تخدم كل منها عددا معينا من المدارس.

جـ ـ إدخال التعديلات الفيزيقية اللازمة على حجرات الدراسة، بحيث تصبح صالحة لعرض الأفلام والصور واستخدام أجهزة الإذاعة والتليفزيون.

د ـ تزويد المدارس بالكفايات البشرية المتخصصة للإشراف على برامج إعداد واستخدام الوسائط.

هـ ـ إتاحة الفرص للمتخصصين فى المناهج وطرق التدريس والوسائط التعليمية للاطلاع وزيارة الأنظمة التعليمية، وكيفية استخدامها للوسائط فى الدول المتقدمة.

٦ ـ تجريب الوسائط والأساليب المقترح إدخالها على النظام التعليمى قبل تعميمها فى المدارس، حتى تسهم مساهمة فعالة فى العمل على تحقيق الأهداف التربوية.

٧ ـ توفير مراكز مصادر التعلم Learning Resources Center المزودة بالوسائط المتعددة بالمدارس ما أمكن ذلك وفق خطة زمنية معينة.

ب - الكتب الدراسية:

الكتاب المدرسى يمثل أحد الوسائل التعليمية المستخدمة، والكتاب المدرسى ما زالت له أهمية كبرى ودور فعال فى العملية التعليمية والتربوية. وهناك عدة أمور خاصة بالكتاب المدرسى لابد أن توضع فى الحسبان على النحو التالى:

١ ـ تأليف الكتاب:

إن من يتولى تأليف كتاب دراسى يتعرض فى الواقع لعدة جوانب متداخلة، تتمثل فى الجانب العلمى، والجانب التربوى، والجانب الفنى. والمؤلف إذا كان بمفرده فإنه مهما أوتى من العلم فإنه غير قادر على تحمل الأعباء العلمية والتربوية والفنية، ومن ثم تدعو الحاجة لأن تتولى عملية تأليف الكتاب المدرسى جماعة متعاونة من العلماء والخبراء والمتخصصين والفنيين، على أن يتاح لهم الوقت الكافى للقيام بهذه العملية، وأن توضع كافة الإمكانات تحت تصرفهم.

وموجز القول فإن الاتجاه قد سار الآن نحو التأليف الجماعى أى يشترك فى تأليف الكتاب الواحد متخصصون فى:

١ ـ المادة. ٢ ـ طرق التدريس.

٣ ـ الوسائط التعليمية. ٤ ـ علم النفس.

٥ ـ المراجعة اللغوية. ٦ ـ إخراج الكتاب.

٢ ـ محتويات الكتاب:

تتضمن ما يلى:

- المادة ومواصفاتها وملاءمة محتواها للأهداف التربوية.
- الأنشطة المختلفة.
- طريقة عرض المعلومات.
- تسلسل المعلومات وربط الأبواب بعضها ببعض.
- أسلوب الكتاب ومراعاته للمستوى اللغوى للتلاميذ.
- التقويم (أسلوب التقويم ـ نوعية الأسئلة ـ توقيت عملية التقويم...).
- الوسائط التعليمية التى يتضمنها (مناسبتها لسن التلاميذ ـ بساطتها ـ دقتها ـ جاذبيتها ـ حجمها بالنسبة للمادة..).
- العناصر الموضحة لاستخدام الكتاب (مقدمة ـ فهرس ـ قائمة بالمفردات والمصطلحات).

٣ ـ إخراج الكتاب:

يتعرض للنقاط التالية:

طبع الكتاب، نوع الحروف وحجمها، نوع الورق المستخدم، حجم الكتاب عامة، نوع الغلاف.

٤ ـ تجريب الكتاب ومتابعته:

بالنسبة لتجريب الكتاب المدرسى: يجب تجريبه على عينة ممثلة من التلاميذ، تحت إشراف دقيق، وهذا يتطلب تدريب المعلمين على استخدامه،

ومتابعتهم أثناء التجريب، وتسجيل كل الملاحظات بأسلوب علمى، ودراسة المشكلات التى تظهر أثناء التجريب، بحيث يؤدى ذلك كله إلى إجراء بعض التعديلات على المحتوى أو الوسائل المستخدمة به، أو الإخراج، على أن تعمل هذه التعديلات على تلافى أوجه النقص والقصور بالكتاب وخلوه من التناقض، بحيث تتوافر فيه كل المواصفات المطلوبة بطريقة عملية واقعية قبل تعميمه واستخدامه.

وهناك دول كثيرة طورت كتبها المدرسية دون أن تدخل هذه الكتب فى مرحلة تجريب قبل تعميمها، ويعتبر هذا خطأ من الأخطاء الفادحة التى وقعت فيها مثل هذه الدول.

ويمكننا القول بأن مبدأ تجريب الكتاب المدرسى لم يؤخذ به حتى الآن فى معظم أنحاء العالم العربى، مع أن التجريب كما ذكرنا يساعد على الوصول بالكتاب المدرسى إلى المستوى المنشود، عن طريق التخلص من الأخطاء، وسد الثغرات، وهذا بدوره يؤدى إلى توفير مبالغ طائلة إذ أن طبع الكتاب المدرسى بدون تجريب، يدفع به إلى الظهور وهو يشتمل على بعض الأخطاء والتناقضات، مما يستدعى إعادة طبعه مرة ثانية، وهذا يكلف الكثير والكثير أما التجريب فيجعله يظهر إلى الوجود وهو فى صورة جيدة، وهذا يؤدى إلى استمراره فترة أطول، فتقل تكاليفه بشكل ملحوظ، ومن هنا يتم توفير مبالغ كبيرة، تستخدم فى تطويره عندما تستدعى الظروف ذلك.

٥ ـ متابعة الكتاب:

أما فيما يتعلق بمتابعة الكتاب المدرسى بعد تعميمه، فمن الضرورى أن نشير هنا إلى أنه لا يجب الاكتفاء بوصول الكتاب المدرسى إلى أيدى التلاميذ

والمعلمين، ثم نبقيـه على ما هو عليه ونثبـته على هذا الوضع، بل يجب متـابعته أثناء استخدامه، حتى يكون هذا الكتاب فى أفضل صورة من الصور، وحتى تكون عملية إدخال تعديلات عليه عملية بسيطة وغير مكلفة.

وتتطلب عملية متابعة الكتاب ما يلى:

١ ـ تدريب المعلمين على عـملية تحليل الكتب بأسلوب علمـى، حتى يمكن لكل واحد منهم إصدار الحكم على الكتاب بطريقة موضوعية.

٢ ـ الاهتمـام برأى التلامـيذ والمعلمين والموجهين والخـبراء وكل من يهـمه الأمر، وخاصة فيما يتعلق بالنقاط التى يجب تعديلها فى الكتاب.

٣ ـ عقـد الندوات الخـاصة لدراسـة أهم المشكلات التى تظهـر، ولاختـيار أحسن السبل والطرق لحلها.

جـ - كتاب (دليل) المعلم:

أصبح كـتاب (دليل) المعلم يحظى بأهمـية كبـيرة فى وقتنا هذا، وتنحـصر الوظائف الرئيسية التى يؤديها هذ الكتاب فى النقاط التالية:

١ ـ تعـريف المعلم بالمنهج وأهدافه والمبـادئ التى روعيـت فى إعداد كـتاب التلميذ.

٢ ـ توجيه المعلم إلى كيفية استخدام كتاب التلميذ لمواجهة الفروق الفردية.

٣ ـ مساعـدة المعلم على شرح الدروس الجديدة وعلى اختـيار أنسب الطرق والوسائل والأنشطة والأسئلة التى تناسب كل موقف تعليمى.

ومن المفروض أن يتضمن دليل المعلم قائمة بالمراجع والمصادر التى يرجع إليها المعلمون من ناحية، كما يعملون على توجيه طلابهم إلى الاطلاع عليها من ناحية أخرى.

د - طرق التدريس:

إن اختيار طرق التدريس وإستراتيجياتها أمر هام، ومما يذكر فإن طرق التدريس تتعرض حاليا للنقاط التالية:

١ - طريقة اكتساب التلميذ للمعلومات فى ظروفنا الحاضرة.

٢ - الفرص التى تتيحها للتلاميذ للمرور بأكبر قدر من الخبرات المربية، وذلك من خلال تنمية ميولهم وإشباع حاجاتهم.

٣ - الربط بين الجانب النظرى والعملى للمادة الدراسية.

٤ - الربط بين المقررات الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المختلفة، وبواقع الحياة ومشكلاتها، بصورة تؤدى إلى تكامل معلومات التلاميذ.

٥ - الطرق الذاتية فى التعلم.

٦ - تنمية مهارات الأسلوب العملى فى التفكير.

٧ - تنمية القدرة على الخلق والابتكار لدى التلاميذ.

٨ - التدريس للأعداد الكبيرة.

٩ - كيفية التغلب على تباين الفروق الفردية بين التلاميذ واستغلال هذه الفروق فى الدراسة والتوجيه.

١٠ ـ طرق تعليم الكبار.

١١ ـ التدريس للأميين.

من هذا يتضح لنا أن المقررات الدراسية وطرق تدريسها، وكذلك الوسائل التعليمية المستخدمة فى تدريسها تكون وحدة مترابطة متكاملة.

وتركز طرق التدريس حاليا على عدة اتجاهات من أهمها ما يلى:

التعلم الذاتى Self Learning:

ويتلخص هذا الاتجاه فى اعتماد الفرد على نفسه بدرجة كبيرة فى عملية التعلم، أى «علم التلميذ كيف يتعلم» وقد أخذ هذا الاتجاه صورا متعددة مثل التعليم المبرمج والتعليم بالمراسلة والتعلم من بعد (Distance Learning).

التعليم وفقا لقدرات الفرد: معنى ذلك أن يتعلم كل فرد وفقا لقدراته واستعداداته، وقد ظهرت بعض النظم التعليمية التى تدعم هذا الاتجاه مثل نظام الساعات المعتمدة الذى سبق أن تكلمنا عنه فى الفصل الثانى، والذى يسمح لكل طالب بالتقدم فى عملية التعلم وفقا لظروفه وقدراته واستعداداته. ويلاحظ أن هناك تداخلا بين الاتجاهين؛ لأن التعلم الذاتى يتأثر بطبيعة الحال بقدرات المتعلم واستعداداته.

(٤) اختيار وسائل التقويم:

إن اختيار وسائل التقويم بما يضمن تحقيق الأهداف التى يسعى المنهج الجديد إلى تحقيقه أمر هام جدا،حيث إن الطريقة التى يتم بها تقويم التلاميذ له تأثير كبير على جميع جوانب العملية التربوية، وتستخدم لذلك وسائل متنوعة، وينبغى أن يراعى فى اختيارها ما يأتى:

١ ـ ألا يقتصر التقويم فى الجانب المعرفى على قياس المستويات الدنيا من التعلم «التذكر» وأن يمتد بحيث يشمل قياس المستويات الأعلى من مستوى التذكر من فهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم وإبداع.

٢ ـ أن يوسع مجال التقويم بحيث يشمل الجوانب الوجدانية والمهارية (النفس حركية) جنبا إلى جنب مع الجانب المعرفى.

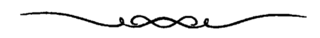
٣ ـ أن يكون التقويم مستمرا وذلك بأن يوضع لكل درس أو موضوع أو وحدة مجموعة من الأسئلة، وأن يستفاد من تحليل نتائجها فى تشخيص صعوبات التعلم وتصحيح مسار العملية التعليمية من خلال دروس المراجعة أو الفصول العلاجية، أو أن تأخذ تقديرات التلاميذ فى هذه الاختبارات وزنا أكبر من وزن تقديراتهم فى امتحانات آخر العام.

٤ ـ أن يحدث توسع فى استخدام الأسئلة الموضوعية Objective بأنواعها المختلفة كلما كان ذلك مستطاعا، هذا بالإضافة إلى العمل على تطوير أسئلة المقال Essay على نحو يقربها من الموضوعية.

٥ ـ أن يبدأ بالأخذ بفكرة قياس نمو التلميذ بالنسبة لنفسه وبالنسبة للأهداف المرجوة، وهو ما يعرف بالمعيار الأديومترى، هذا بجانب القياس السيكومترى المأخوذ به فى الوقت الحاضر. والمعيار السيكومترى معيار «جماعى المرجع Norm - Referenced» ويعتمد على أساس أن الدرجة التى يحصل عليها الفرد فى اختبار ما، لا يكون لها معنى، إلا بمقارنتها بغيرها من الدرجات التى حصل عليها أفراد آخرون، ومعنى ذلك أن أداء التلميذ يقارن بأداء التلاميذ الآخرين فى الفصل أو المجموعة. وعيب هذا المعيار أنه يقتصر على مقارنة نتائج الفرد بغيره.

أما المعيار الأديومترى فإنه يهدف إلى تفسير الدرجة التى حصل عليها التلميذ فى ضوء مستواه فى الماضى، أو فى ضوء الأهداف الموضوعة، والمقصودة من دراسة الوحدة التعليمية. فإذا تمت مقارنة الفرد بنفسه من وقت لآخر سمى المعيار «فردى المرجع» وإن تمت المقارنة على أساس الهدف المطلوب الوصول إليه سمى المعيار «محكى المرجع Criterion - Referenced» ويلاحظ هنا أن كلا منهما لا يتطلب المقارنة بالجماعة التى ينتمى إليها الفرد.

ومن هذا يتبين ضرورة استخدام المعيار الأديومترى مع السيكومترى.



خامسا: التجريب

يلعب التجريب دورا رئيسيا فى تطوير المناهج، على أساس علمى. فكم من دول بذلت جهودا كبيرة لتطوير مناهجها، ولكنها فشلت ولم تنجح فى تحقيق الأهدف المنشودة؛ لأنها اعتمدت على الآراء الشخصية والارتجال، واتخاذ القرارات وإصدار القوانين، وجعلت ذلك أسلوبها فى التطوير. والذى يميز التطوير المبنى على أساس علمى عن غيره من أساليب التطوير الأخرى هو التجريب.

أهداف التجريب:

للتجريب أهداف عديدة من أهمها ما يلى:

١ ـ إثبات صحة أو خطأ الموضوعات أو الأفكار أو المشروعات أو النظم أو الطرق، التى تخضع للتجريب، وبالتالى فإن التجريب هو الذى يسمح لنا بتقبلها، والأخذ بها أو معارضتها ورفضها.

٢ ـ معرفة جوانب القوة والضعف فى المنهج المقترح بجوانبه المختلفة، وبالتالى يمكننا إجراء التغييرات والتعديلات الضرورية، قبل الشروع فى تنفيذ هذا المنهج المقترح، أى إدخال التعديلات والتغييرات فى الوقت المناسب بحيث يتم التنفيذ والمنهج الجديد واقف على أرض صلبة.

٣ ـ إتاحة الفرصة للتعرف على بعض المشكلات التى تواجه عند تطبيق وتنفيذ المنهج المقترح، وقد أثبتت التجارب أن كثيرا من المشكلات التى ظهرت أثناء التجريب لم يأخذها المخططون فى اعتبارهم، ولم يتنبأوا بها أثناء إعداد المنهج المقترح، وبالتالى فإن التجريب يتيح الفرصة لإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات بطريقة عملية.

٤ ـ إتاحة الفرصة للتعرف على مـدى تأثير أحد جوانب المنهج فى الجوانب الأخـرى، وبالتالى فـإنه يؤدى إلى تعـديل فى هذه الجوانب الأخـرى، ومعنى ذلك أن التجريب يساعد على تحقيق مفهوم التكامل والتوازن بين جوانب المنهج المختلفة.

فقـد يتم التجريب لطريقـة جديدة للتـدريس، ومن خلال التجـريب يتضح ضـرورة تغيـير، أو تعـديل فى محـتوى المادة الدراسـية، أو فى عـدد الساعـات المخصصـة لها، أو فى طريقة القياس والاختـبارات، أو فى إعداد وتدريب المدرس القائم بتـدريسها. . وهكذا نرى أن تجـريب طريقة جديدة للتـدريس قد يؤدى إلى تغيـير فى محتـوى المادة، وفى الكتاب الدراسى، وفى إعداد المعلم، وفى نوعـية الوسائل، وفى طبيعة الاختبارات المستعملة.

وأكبـر نقد يوجه لتطوير المناهج فى الدول النامـية هو أن غالبـية هذه الدول نادرا ما تلجأ إلى التجريب، وحتى إذا ما تم التجريب فإنه يتم بطريقة سطحية غير فعالة، أى كـتحصيل حاصل يتم بطـريقة خاطئة، فلا يؤدى إلى تحـقيق الأغراض المنشودة منه.

ونحن نلفت النظر فى هذا المجال إلى خطورة مـثل هذا الوضع على العملية التـربوية ككل، إذ إن التطوير بدون تجريب مـا هو فى الواقع إلا آراء شـخصـية، سرعـان ما تتحـول إلى قرارات يتم تنفـيذها مبـاشرة. . وبعد فـترة وجيـزة يظهر قصورها وضعـفها بل وبعدها عن الصواب، وبالتالى تتـخذ قرارات أخرى أو يتم تكليف أشـخاص آخـرين بالقيـام بهذه العـملية، ولكنهـا غالبـا ما تفـشل لنفس الأسباب.

وعلى هذا الأساس فـمن الضرورى أن نلجأ إلـى التجريب. مع أنه عـملية شاقة وصعبة تحتاج إلى جهـود كبيرة وخبرات وإمكانات عديدة إلا أنه أمر لا غنى عنه.

مجالات التجريب:

للتجريب مـجالات واسعة ومتعـددة، ومن الممكن أن يقال أن كل الأنشطة التربوية قـابلة للتجريب، بل ومن الممكن السـير أبعد من ذلك والقـول أن كل ما ينتمى إلى العمليات التـربوية والتعليمية قابل للتجريب، فتـغيير الكتب والمقررات الدراسية، وطرق التدريس والـوسائل التعليمية لابد أن يخضع لـلتجريب. وتحديد سنوات الدراسة ومواعيـد الدراسة ومجالات الأنشطة المختلفة خـاضع للتجريب، وتغييـر نظم أساليب الامتحانات خـاضع للتجريب، وتغييـر نظم الإدارة المدرسية قابل للتجريب، وتغيير نظم إعداد المعلمين وتدريبهم قابل للتجريب.

العينات التى يجرى عليها التجريب:

لا يمكن إجراء التجـريب على كل التلاميذ مـثلا فى كل المدارس؛ لأن هذا يستغرق وقـتا وجهدا يفوق الطاقة، ولذلك يكتفى باخـتيار البعض من الكل، أى عدد مـعين من التلاميـذ أو المدارس أو الفصـول أو جزء من كتـاب، وهذا هو ما نطلق عليه كلمـة «عينة» ويشتـرط أن تكون هذه العينة ممثلة. فإذا أخـذنا عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بإحدى المدن مثـلا فيجب أن نختار عددا معينا من المدارس من أحياء مختلفـة (أى من مستوى اجتماعى وثقافى واقتـصادى مختلف) وكذلك نختـار العينة من الجنسين أى البنـين والبنات إذا أردنا أن نعرف مدى تـأثير الجنس

على التجربة، ويختار التلاميذ من أعمار زمنية مختلفة إذا أردنا أن نعرف مدى تأثير عامل السن الزمنى فى التجربة.

أثناء التجريب تظهر مجموعات من المشكلات والعوائق تستدعى البحث عن حلول سليمة وسريعة، ثم تحلل النتائج التى يتم التوصل إليها، وتحليل النتائج يؤدى إلى تعديل فى بعض الجوانب أو تغيير فيها، ثم يعاد التجريب مرة أخرى ولكن على نطاق واسع، إذ عادة ما يبدأ التجريب على عينة صغيرة ثم ما يلبث أن يتسع حجم العينة حتى تشمل أعدادا أكبر من التلاميذ ومدارس أكثر.

ولابد من استمرار التجريب إلى أن يتم التوصل إلى نتائج مرضية وثابتة، ينتهى بعدها التجريب لكى ندخل فى مرحلة الاستعداد للتنفيذ، وسوف نتكلم عن ذلك فى الفصل القادم المتعلق بخطوات التطوير.

تجريب المنهج المقترح قبل تعميمه:

والمنهج المطور فى بادئ الأمر ما هو إلا مجموعة من الآراء والتصورات التى يراها المختصون، سرعان ما تتحول إلى مقترحات مفصلة، ثم ترسم الخطط اللازمة لتنفيذها. والأسلوب العلمى يقتضى إخضاع هذه المقترحات والخطط للتجريب لكى يتم الحكم عليها بطريقة علمية موضوعية.

وقد سبق أن ذكرنا أن التطوير العلمى هو الذى يبنى على التخطيط ثم على التجريب، وبدون هذا التجريب لا يمكن أن يكون هناك تطوير بمعنى الكلمة. وعادة ما يبدأ التجريب فى نطاق ضيق، ثم لا يلبث أن يتسع نطاقه ومداه إلى أن يحقق الأغراض المنشودة منه، فقد يبدأ تجريب طريقة جديدة للتدريس بفصل أو فصلين، ثم يزداد عدد الفصول التى يمتد إليها التجريب حتى يشمل مئات الفصول

فى مدارس ومناطق مختلفة، ولو تأملنا نقطة الانطلاق فى التجريب عند إدخال الرياضيات الحديثة ببعض المدارس فى جمهورية مصر العربية لوجدنا أن التجربة بدأت بفصول تعد على أصابع اليد الواحدة، ثم ما لبث أن ازداد عدد الفصول فى مناطق تعليمية مختلفة.

ويتطلب التجريب عدة أمور من أهمها:

١ ـ وضع خطة عامة للتجريب، تحدد أهدافه وموضوعاته ومدة استمراره ومراحله والقائمين به والخاضعين له.

٢ ـ تحديد المجالات التى يتم فيها التجريب، كان التجريب فى الماضى مقصورا على جوانب محدودة فقط، مثل المقرر الدراسى الجديد، أو على طرق التدريس الجديدة. أما اليوم فقد امتد مجال التجريب حتى أصبح يشمل كل الجوانب تقريبا، فهو يمتد إلى الكتب، والمقررات، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، ونظم وأساليب الامتحانات، والأنشطة، ونظم الدراسة ومواعيدها، والسلم التعليمى، والإدارة المدرسية وإعداد المعلمين، وتدريبهم وأساليب التوجيه الفنى والاتجاهات التربوية الحديثة.. ويمكننا القول بأن التجريب أصبح ممتدا إلى كل ما يقع فى المحيط التربوى والتعليمى.

وعند تطوير المنهج ينبغى أن نحدد ما هى جوانب المنهج التى لابد أن نخضعها للتجريب، وفى البلدان النامية يجب ألا يكون هناك إسراف فى التجريب حتى لا تستنفذ كل الطاقات فى هذه العملية، بل يجب أن تكون هناك أولويات للمجالات التى ينصب عليها التجريب وفقا لأهمية كل مجال والإمكانات المتوافرة.

٣ ـ لابد من تواجد مجموعة الاختبارات والمقاييس التى يمكن الاستعانة بها للحكم عل النتائج التى نحصل عليها من عملية التجريب بحيث يمكن معرفة المستوى الذى تم التوصل إليه، وهل من الواجب رفع هذا المستوى وتحسينه أو الإبقاء عليه كما هو.

٤ ـ اختبار مجموعة من المدارس والفصول والأفراد لكى يجرى عليهم التجريب وهو ما يطلق عليه بالعينة التى يجب أن تكون «عينة ممثلة» وكلما زادت العينة كانت النتائج التى يتم التوصل إليها أكثر دقة وواقعية.

٥ ـ توفير كافة المتطلبات اللازمة للتجريب (كتب، نشرات، أدوات، أجهزة. . .) وتدريب الأفراد الذين سيقومون به، فإذا كان التجريب مثلا منصبا على طريقة جديدة للتدريس فمن الضرورى أن يقوم بتجريب هذه الطريقة مجموعة من المدرسين، الذين فهموها فهما تاما ودقيقا، وإلا فإن النتائج التى يتم التوصل إليها تكون مضللة وغير واقعية.

٦ ـ أثناء التجريب يجب حصر المشكلات التى تظهر، ودراسة كل مشكلة ومحاولة حلها بأسلوب علمى.

٧ ـ تحليل النتائج التى يتم التوصل إليها، على ضوء الأهداف المرسومة لعملية التجريب.

٨ ـ عقد ندوات وجلسات خاصة، تناقش فيها النتائج التى قاد إليها التجريب، وما أدى إليه من تغيير أو تعديل فى المنهج المقترح، ومناقشة التعديل الجديد، وفقا لوجهات النظر المختلفة.

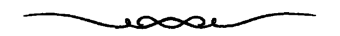
٩ ـ إعادة التجريب مرة أو مرات أخرى بعد إدخال التعديلات أو التغييرات اللازمة، حتى نصل بالمقترحات إلى أحسن صورة ممكنة، والهدف الرئيسى من عملية إعادة التجريب هو:

أ ـ التأكد من صحة التعديلات التى أدخلت على المنهج المقترح.

ب ـ سد الثغرات التى تظهر أثناء المرحلة الأولى من التجريب، ويؤدى هذا إلى التوصل لأحسن صورة ممكنة.

جـ ـ التأكد من أن النتائج التى قاد إليها التجريب أصبحت تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات، تسمح بالانتقال إلى خطوة أخرى من خطوات التطوير.

وهنا يمكن القول أن التجريب قد حقق الأغراض المنشودة منه، وفى هذه الحالة تبدأ مرحلة جديدة يطلق عليها الاستعداد للتنفيذ والتعميم.



سادسا: الاستعداد للتنفيذ

وليس معنى الانتهاء من التجريب أن المنهج المقترح أصبح قابلا للتنفيذ، فمن الضرورى بعد الانتهاء من التجريب الدخول فى مرحلة أخرى قد تستغرق عدة شهور أو عدة سنوات يتم فيها الإعداد والاستعداد لتنفيذ المنهج المقترح.

والخطأ الشائع الذى وقعت فيه كثير من الدول هو الانتهاء من تجريب المنهج ثم تنفيذه فورا دون الانتهاء من الاستعدادات اللازمة، ويجب وضع خطة زمنية لهذه المرحلة بحيث تحدد فيها المدة اللازمة للانتهاء من كافة الاستعدادات ويتطلب ذلك ما يلى:

١ ـ رصد وتوفير المبالغ اللازمة.

٢ ـ إعداد الكتب الجديدة سواء كتاب التلميذ أو كتاب المعلم، وكذلك النشرات اللازمة.

٣ ـ إعداد المدارس وتجهيزها بما يلزم من معامل أو أدوات وأجهزة ووسائل تعليمية، وأماكن وصالات، وملاعب.

٤ ـ إعداد المعلمين وتدريبهم للتدريس وفقا للطرق التى يتضمنها المنهج.

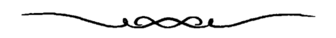
٥ ـ تدريب الموجهين على الطرق والأساليب الحديثة فى التوجيه وفقا لمتطلبات المنهج الجديد.

٦ ـ إعداد طرق وأساليب ووسائل التقويم، التى تتمشى مع المنهج المطور، وتدريب المعلمين على استخدامها.

٧ ـ تهيئة الجميع وذلك من خلال الندوات والمؤتمرات التى تعقد لهذا الأمر، وهذا يتطلب إقناع كل من يهمه الأمر بضـرورة وأهمية التطوير، وعملية الإقناع هذه ليست سهلة، وقد سبق أن وضحنا ذلك من قبل.

وهكذا نرى أن هناك إعدادا بشريا للقائمين بالعـملية التربوية، وإعدادا ماديا لكل ما تتطلبه هذه العملية.

وتقل فترة الإعـداد هذه أو تطول وفقا لحجم الإمكانات المتاحـة من ناحية، وشمول عملية التطوير أو عدم شمـولها من ناحية أخرى. فتدريب آلاف المدرسين على طريقـة جـديدة للتـدريس وطبع مـلايين الكتب للتـلامـيذ يطيل مـن فتـرة الاستـعداد، كما أن توفـير الأموال اللازمة له تأثيـر كبير على طول أو قـصر هذه الفترة.



سابعا: التعميم

وبعد الانتهاء من عمليات الإعداد والاستعداد فإنه من الواجب اختيار الوقت المناسب للبدء فى التنفيـذ وتعميم استخدام المناهج الجـديدة. وعادة ما يكون ذلك فى بداية العام الدراسى، على أن يكون موعد البدء معروفا لدى الجميع [التلاميذ - المعلمين - المديرين - الموجـهين - أولياء الأمور - كـافة الطبقـات الشعبـية]، وذلك بالإعـلان عنه فى وسائل الإعـلام المخـتلفة ويراعى قـبل البـدء فى تنفيـذ المنهج وتعميمه خلق المناخ المناسب فى المدرسة وخارج المدرسة، بما يضمن مساندة هيئات التدريـس والتوجيـه والجهـاز الإدارى وأولياء الأمـور وغيـرهم لعمليـات التطوير والتجديد.



ثامنا: التقويم

سبق أن ذكرنا أن التقويم يعتبر أحد المكونات الأساسية للمنهج والنموذج الذى قدمناه للمنهج شكل (٤) ص (١٩٧) يوضح أن التقويم يحيط بالمكونات الأخرى للمنهج، ويوضح أن هناك علاقة متبادلة بين كل من محتوى المنهج والأنشطة التعليمية، وذلك أن العملية التعليمية منظومة واحدة. وتكون التغذية المرتجعة Feedback التى يمكن الحصول عليها من عمليات التقويم ضرورية لتطوير المنهج بصفة مستمرة؛ لذلك فإنه يجب بعد البدء فى تنفيذ المنهج المطور القيام بعمليات متابعة وتقويم مستمر لجميع جوانب المنهج وهذا يتطلب:

١ ـ إجراء الاستبيانات المستمرة على التلاميذ والمعلمين والموجهين والمديرين والخبراء والمتخصصين، وذلك لمعرفة وقياس رأى كل فئة من هذه الفئات فى المنهج إلى جوانبه المختلفة بعد دخوله فى مرحلة التنفيذ على أوسع نطاق.

٢ ـ دراسة التقارير الفنية التى يعدها: الموجهون ـ المديرون ـ الخبراء (بعد زيارتهم الميدانية للمدارس).

٣ ـ عقد الندوات ومناقشة الآراء بكل صراحة ووضوح، وتخصيص صندوق استلام الشكاوى وجمع المقترحات.

٤ ـ تكوين لجنة خاصة تتولى نتائج الامتحانات العامة، فى نهاية كل عام دراسى، بحيث يؤدى عملها فى النهاية إلى الكشف عن النقاط التى تحتاج إلى تعديل أو تغيير، فى أى جانب من جوانب المنهج، أى

الاستـفادة من الأخطاء الشائعـة فى تحسين وتوجـيه العمليـة التعليمـية والتربوية.

٥ ـ تكوين لجان أخـرى تكلف كل لجنة بجانب من جوانب المنهج، لتـتولى متابعـته على ضوء الواقع من ناحية، وعلى ضـوء ما يجرى فى البلدان الأخرى الأكثر تقدما من ناحية أخرى.

وهكذا نجد أن عمـلية تحسين جوانب المنهج لا تنقطع ولا تنتـهى، بل تتصل وتستـمر. ونتيجـة لذلك فالتعـديلات التى تدخل على جوانب المنهج تستـمر هى الأخرى بهـدف الوصول إلى أحسن النتائج، وبـغية تحقـيق الأهداف التربوية التى تنشدها، ونعمل جاهدين على تحقيقها.

ولابد من استمرار المنهج المتطور عدة سنوات وفى خلال هذه السنوات يمكن إدخـال بعض التعـديلات الطفيـفة على جـوانبـه المختلفـة، وبالذات على الكتب الدراسية التى يجب هى الأخرى أن تظل سـارية المفعول عدة سنوات.. ولا يجب أبدا تغيـير هذه الكتب الدراسيـة باستمرار، إذ أن ذلك يجـعلنا ننفق عليها مـبالغ طائلة لا داعى لتضـييعـها، وإنما يكتـفى بالتعديلات البـسيطة التى يمكن إدخـالها عليها.

ومعنى ذلك أن استمرار المنهج المطور لعدة سنوات يقلل من النفقات الباهظة التى تتطلبها عملية التطوير وبالتالى يكون لها فائدة اقتصادية.

كما أن تثبـيت المنهج لفترة زمنية محددة يسمح للمـعلمين بالمرور بأكبر قدر من الخبرات فى الظروف الجديدة والاستفـادة من هذه الخبرات فى السنوات التالية، مما يؤدى إلى تثبيت أقدامهم من الناحيـة العملية، ويتيح لهم الفرصة للحكم على

المنهج بطريقة سليمة، أما الحكم على المنهج وهو ما زال فى أول عهده فهذا غير مقبول علميا، فإذا وقعت أخطاء فى بداية الأمر فلا يجب التسرع بالحكم على عدم صلاحية المنهج، إذ قد تكون هذه الأخطاء ناتجة عن سوء التطبيق، أو سوء الفهم، وبمرور عدة سنوات وباتباع الأسلوب العلمى السليم يمكن التغلب على مثل هذه الأخطاء.

كما أن تثبيت المنهج لفترة زمنية معينة يتيح الفرصة لإجراء البحوث الكافية، وعمليات التقويم اللازمة للحكم عليه حكما علميا موضوعيا، ومن المعروف أن مثل هذه البحوث والعمليات تستغرق وقتا طويلا، حتى تقودنا إلى إصدار حكم سليم.

وعندما تستدعى الظروف وتحدث تغيرات جوهرية تمس التلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية فإنه فى هذه الحالة يجب البدء فى تطوير جديد للمنهج، الذى سبق تطويره من قبل.

أنواع ونماذج التقويم:

سنتناول فيما يلى أنواع التقويم وبعض النماذج التى وضعت له حتى تصبح الصورة واضحة:

أنواع التقويم:

يصنف التقويم إلى الأنواع التالية:

١ ـ التقويم المبدئى (القبلى) **Initial Evaluation.**

٢ ـ التقويم التكوينى (البنائى) **Formal Evaluation.**

٣ ـ التقويم التجميعى (النهائى) **Summative Evaluation.**

ويجرى التقويم المبدئى الذى يطلق عليه أحيانا التقويم القبلى (Pre - Evaluation) قبل تقديم البرنامج التعليمى أو فى بدايته، بهدف التعرف على مستوى تحصيل الطلاب قبل تقديم برنامج أو مقرر جديد.

وطبقا لهذا التصنيف فإن التقويم التكوينى للمنهج يتم أثناء عمليات بناء وتجريب مكونات المنهج من محتوى وأنشطة تعليمية وكتب وأدلة معلم ووسائط تعليمية وإستراتيجيات وأساليب تدريس. ويتم أيضا فى عمليات المتابعة والتقويم المستمرة التى سبق الكلام عنها، والتى يكون من نتيجتها الحصول على تغذية مرتجعة تؤدى إلى التعديل المستمر والتحسن وسد الثغرات، التى تظهر أولا بأول فى المنهج، ويقوم به غالبا نفس الأشخاص الذين اشتركوا فى عمليات البناء أو التجريب أو التنفيذ.

أما التقويم التجميعى فإنه التقويم النهائى أو التقويم الذى يؤدى إلى التعرف على مدى كفاية منهج معين وتحقيقه للأهداف الموضوعة له، بعد زمن معين من تطبيقه، ولابد أن يقوم بهذا النوع من التقويم أشخاص آخرون لم يشتركوا فى عمليات البناء والتجريب، كما أنه لابد أن يكون بعد زمن كاف لعملية التطبيق قد تصل فى حالة تقويم منهج مثلا إلى فترة من ثلاث إلى خمس سنوات بعد بداية التصميم. ولهذا فإن التقويم التجميعى هو تقويم للناتج Product أو تقويم للمخرجات Output ويعطى الحكم النهائى على المنهج ومدى تحقيقه للأهداف الموضوعة.

نماذج للتقويم Evaluation Models:

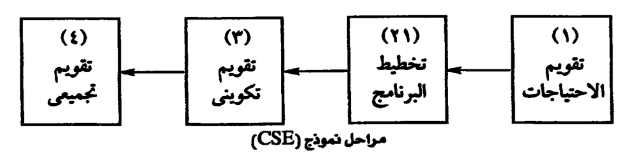
توجد عدة نماذج للتقويم سنختار منها:

١ - تقويم تحقيق الأهداف Goal Attainment Evaluation:

ارتبط هذا النمـوذج برالف تايلر (Ralf Tyler) عالم التربية الذى اسـتخدمه فى دراسة الثـمانى سنوات Eight Year Study التى طبـقت فى الثلاثينيـات فى الولايات المتحـدة، ويعتمـد النموذج على تعرف فـاعلية البرنامج ومـدى تحقيـقه لأهدافه.

٢ - نمـوذج Center for The Study of Evaluation (CSE) لمركز دراسة التقويم بكاليفورنيا:

ويرتبط هذا النمـوذج بمارفين ألكـين (Marven Alkin) ويتـكون مـن أربع مراحل هى:



مراحل نموذج (CSE)

لمركز دراسة التقويم بكاليفورنيا

(١) تقويم الاحتياجات Needs Assessment:

وتعتـمد هذه المرحلة على الحصول عـلى المعلومات من أفراد المجتـمع مثل الآباء والمعلمين والخـبراء وغـيرهم، والتـى يمكن استـخدامـها فى تحـديد أهداف البرنامج وتحديد مدى الحاجة إليه.

(٢) تخطيط البرنامج Program Planning:

وتعتمد المرحلة الثانية على قيام المعلمين وخبراء المناهج والأخصائيين وغيرهم بتخطيط البرنامج لتحقيق الأهداف المنشودة.

(٣) تقويم تكوينى Formative Evaluation:

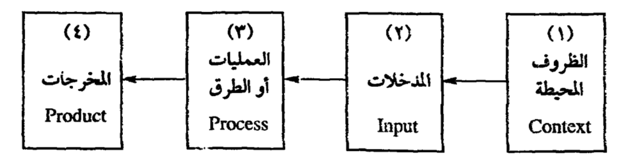
يعتبر التقويم التكوينى المرحلة الثالثة التى تجرى بهدف تحسين وتعديل البرنامج.

(٤) تقويم تجميعى Summative Evaluation:

يعتبر التقويم التجميعى المرحلة الأخيرة والتى يتم فيها التعرف على مدى كفاءة البرنامج.

٣- نموذج (CIPP):

ويرتبط هذا النموذج بعالم التقويم ستافيل بيم (Stuffelbeam) وينقسم إلى أربعة أنواع، هى كالتالى:



(١) تقويم الظروف المحيطة Context Evaluation:

ويعتبر تقويم الظروف المحيطة بالبرنامج التعليمى المكون الأول لعملية التقويم.

(٢) تقويم المدخلات Input Evaluation.

يعتبـر تقويم المصادر والإمكانات المسـتخدمة لتحقـيق الأهداف المكون الثانى أيضا لعملية التقويم.

(٣) تقويم العمليات أو الطرق Process Evaluation.

يعتـبر تقويم الطرق والوسـائل والأنشطة المستخـدمة المكون الثالث لعـملية التقويم.

(٤) تقويم المخرجات Product Evaluation.

تعتبر المخرجات والنواتج المكون الرابع لعملية التقويم.

وفى ضـوء ما سـبق يتـبين أنه بالرغم من أن كلا مـن النوعين من التقـويم (التكوينى والتـجميـعى) مهم وضـرورى إلا أن التقـويم التكوينى أكثـر فائدة من التقويم النهائى أو التجمـيعى، وبصفة عامة فإن عمليات التقـويم المستمرة والنهائية تؤدى إلى توفير تغذية مرتجعة، سـواء أثناء بناء المنهج وتنفيذه لتصحيح المسار أولا بأول [بدلا من ترك الأخطاء تتراكم] أو بعد الانتهاء منه، لتطويره مستقبلا.

وحيث إن التقويم له تأثير كبير على جميع جوانب العملية التربوية كما رأينا من قبل، إذ إنه يسـاهم فى تغيير الأهداف أو تعـديلها، كما إنه يسـاهم أيضا فى تغيير أو تعديل الطرق والوسائل التى تتبـعها، بالإضافة إلى أنه يساعدنا على رؤية نتيجـة عملنا بوضوح والحكم على هذا العـمل، وبالتالى فإنه يساعـد على تحسين العملية التربوية ككل وإلى تصحيح الاتجاه.. نتيجة لذلك كله فمن الضرورى عقد مؤتمرات منتظمة تتم فيها مناقشة النتائج التى تم التوصل إليها بكل صراحة، وبكل

موضوعية، وتناقش فيها أيضا الخطط التى يجب اتباعها لتحسين الأوضاع، وفقا لطبيعة النتائج التى تم الحصول عليها.

ونحن نرى أن إشراك المدرسين فى مثل هذه المؤتمرات له دور كبير فى نجاح العملية فى حد ذاتها؛ لأننا فى مثل هذه الحالة نتيح لهم الفرص، وتكون لديهم القدرة على النقد ومسئولية المشاركة فى التعديل والتغيير.

ووضع خطة للتقويم يستدعى التعرض للنقاط التالية:

١ ـ التوصل إلى فلسفة سليمة ومقبولة لعملية التقويم ولأهدافها بحيث لا تتحول إلى عملية قياس كما حدث من قبل.

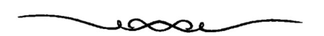
٢ ـ تحديد المجالات التى ستنصب عليها عمليات التقويم؛ وذلك لأن المنهج بكل جوانبه وكل ما يرتبط به من قريب أو بعيد ممكن أن يخضع لعملية التقويم، وبالتالى يجب تحديد المجالات التى ستنصب عليها عمليات التقويم، تحديدا دقيقا، حتى لا نجد أنفسنا فى متاهات ودوامات لا نهاية لها ولا آخر.

٣ ـ اختيار أنسب أساليب التقويم ووسائله، بحيث تعطينا صورة فى منتهى الدقة لما يراد معرفته والتوصل إليه.

٤ ـ إخضاع كل ذلك للتجريب المبنى على أسس سليمة وخطوات مدروسة.

٥ ـ وضع خطة زمنية لكل عملية من عمليات التقويم، وفقا للمجال الذى تجرى فيه، على أن تتعرض هذه الخطة الزمنية للخطوات المتتالية لعمليات التقويم، بحيث يظهر فيها بوضوح مواعيد بدايتها ونهايتها.

وهكذا يكون التخطيط قد تعرض لكل جوانب المنهج.





الفصل السابع

تنظيمات مناهج المرحلة الأولى



يتضمن هذا الفصل:

أولاً : مناهج المواد الدراسية.

ثانيا : منهج الوحدات.

ثالثا : منهج النشاط

لقد ظهرت عدة تنظيمات. وسوف نتناول بالتفصيل التنظيمات المنهجية التى تتناسب مع طبيعة المرحلة الأولى. وهذه التنظيمات هى:

١ ـ منهج الوحدات Unit Curriculum.

٢ ـ منهج النشاط Activity Curriculum.

وقبل أن نتعرض لكل من منهجى الوحدات والنشاط سوف نتعرض باختصار لمناهج المواد الدراسية.

أولا: مناهج المواد الدراسية

تعتبر مناهج المواد الدراسية التى تعـرف باسم المنهج التقليدى من أقدم وأكثر تنظيمات المناهـج انتشارا، ولقد كانت المواد التى تكون منهـا المنهج فى بداية الأمر تدرس كل منها على حدة بمعزل عن المواد الأخرى، ثم حدث نوع من الترابط بين هذه المواد، ثم تـطور الأمـر بما أدى إلى دمـج بعض المواد مع بعض فـى صـورة مجالات.

وبذلك يمكـننا القـول بأن مناهج المـواد الدراسـيـة (Subject - Centered Curriculum) **تتضمن:**

أ - منهج المواد الدراسية المنفصلة Separated Subjects Curriculum.

ب - منهج المواد الدراسية المترابطة Correlated Subjects Curriculum.

جـ - منهج المجالات الواسعة Broad Fields Curriculum.

أ - منهج المواد الدراسية المنفصلة:

وينظم هذا المنهج فـى صورة مـواد دراسيـة منفـصلة مـثل اللغـة العربيـة، والحساب، والتاريخ والجـغرافيا، والتربية الوطنيـة. . موزعة على مراحل وسنوات الدراسة. ويتميز منهج المواد الدراسية المنفصلة بعدة خصائص نوجزها فيما يلى:

١ - الفصل بين المواد الدراسية التى يتضمنها المنهج:

فى ظل هذا المنهج تدرس كـل مادة على حـدة إذ لهـا مدرسـهـا وكـتابهـا وامتحانها الخاص بها وفى نهاية العام الدراسى يطلب من التلميذ النجاح فيها.

ويقتـضى هذا الأسلوب عند إعداد المـقررات الدراسيـة أو عند تدريس المادة ترتيب موضوعاتها على النحو التالى:

أ - **التدّرج من البسيط إلى المركب**: البدء بالمعلومات البسيطة ثم التدرج إلى المعلومات المركبة. ومن أمثلة ذلك عند دراسة مادة الأحياء البدء بدراسة الكائنات وحيدة الخلية ثم الكائنات عديدة الخلايا.

ب - **التدرج من السهل إلى الصعب**: وعادة ما يتم البدء بالأشياء التى يسهل فهمها حتى يتم الوصول إلى الأشياء الأكثر تعقيدا.

جـ - **التدرج من الجـزء إلى الكل**: ويبدو ذلك واضحـا عند تعليم اللغة إذ يبدأ التلمـيذ بدراسة الحروف التى تتكون منهـا اللغة، ثم يكون من هذه الحـروف بعض المقـاطع التى تكوِّن بـدورها كلمـات والكلمـات تكوِّن الجمل. . . وهكذا.

د - التدرج من الماضى إلى الحاضر: فعند دراسة التاريخ مثلا يبدأ التلميذ بدراسة العصر القديم، ثم العصر الحديث، أى أنه يتعرض لدراسة الأحداث تبعا لحدوثها، وليس تبعا لارتباطه بها.

٢ - الكتاب المدرسى هو الدّعامة الرئيسية التى يرتكز عليها المنهج:

وحيث إن الهدف الرئيسى للمنهج هو تزويد التلاميذ بالمعلومات الضرورية فى شتى جوانب المعرفة، فقد أصبح الكتاب الدّعامة التى يقوم عليها هذا المنهج؛ لأنه يتضمن المعلومات المراد تزويد التلاميذ بها.

٣ - الدور الرئيسى للمعلم فى هذا المنهج هو توصيل وشرح المعلومات:

يتطلّب هذا المنهج من المعلم شرح المعلومات التى يتضمنها الكتاب الدراسى، حتى يتمكن التلاميذ من استيعابها، وكلما كان المعلم متعمقا فى مادته الدراسية؛ كان قادرا على تحقيق أهداف المنهج بدرجة كبيرة، أما بقية الأهداف التربوية فلا يعيرها المعلم أى اهتمام؛ وذلك لأن التركيز الأكبر ينصب على تزويد التلاميذ بالمعلومات.

٤ - للأنشطة دور ضئيل فى هذا المنهج:

لا يمكن إقبال التلاميذ على النشاط كثيرا فى ظل هذا المنهج؛ لأن الهدف الرئيسى للتلاميذ النجاح من عام لعام، والحصول على الشهادة فى النهاية.

مدى التزام هذا المنهج بأسس بناء المناهج:

١ ــ المنهج والخبرة:

ركّز هذا المنهج تركيزا شديدا على الخبرات غير المباشرة، وهى التى يمر بها التلاميذ خلال قراءاتهم ومشاهداتهم، ولم تحظ الخبرات المباشرة فى ظل هذا المنهج إلا بقسط ضئيل جدا من الاهتمام، وقد سبق أن أوضحنا أنه من الضرورى تهيئة الفرص أمام التلاميذ للمرور بالخبرات المباشرة وغير المباشرة، مع وجود التركيز على الخبرات المباشرة فى المرحلة الابتدائية.

٢ ــ المنهج والبيئة والمجتمع:

اهتمام المنهج الزائد بالمعرفة وتركيزه البالغ على المعلومات أى إلى إهمال دراسة البيئة والمجتمع وعدم ارتباط المدرسة بهما.

٣ ــ المنهج والثقافة:

اهتم هذا المنهج بركن واحد من التراث الثقافى وهو المعرفة بكافة جوانبها، وأهمل بقية الأركان مثل العادات والتقاليد والاتجاهات. .إلخ ومعنى ذلك أن هذا المنهج ليس أمينا فى نقل التراث الثقافى، كما أنه لا يعمل على تنقية هذا التراث من الشوائب التى به.

٤ ــ المنهج والتلميذ:

لم يوجه هذا المنهج للتلميذ العناية الكافية، إذ لا يهتم بحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته ومشكلاته، كما أنه لا يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ، ولا يهتم بتعديل سلوكهم، بل يكتفى بتزويدهم ببعض المعلومات، مفترضا أن هذه

المعلومات لها دخل كبير فى تعديل السلوك وتكوين العادات والاتجاهات، وقد ثبت عدم صحة هذا الافتراض.

مزايا وعيوب المواد الدراسية المنفصلة:

من أهم النقاط التى يمكن اعتبارها مزايا لهذا المنهج ما يلى:

١ ـ يساهم هذا المنهج مساهمة فعّالة فى نقل جانب من التراث الثقافى.

٢ ـ يساعد على تقديم المواد الدراسية إلى التلاميذ بطريقة أكثر عمقا وتنظيما.

٣ ـ إن هذا المنهج اقتصادى بالنسبة لغيره من المناهج.

٤ ـ سهولة تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقويمه وتطويره: فتطوير هذا المنهج غالبا ما يتم عن طريق أسلوب الحذف أو الإضافة أو الاستبدال، وتنصب عمليات الحذف أو الإضافة على جزء من المادة الدراسية أو على المادة الدراسية بأكملها.

٥ ـ تأييد عدد كبير من رجال التعليم والجامعات له: فأغلب القائمين بالعملية التربوية (المعلمون، النظار، المديرون، الموجهون) قد تربوا وأعدوا فى ظل هذا المنهج، وبالتالى فهم يعملون على تأييده ومناصرته بكافة الوسائل، وهو يحظى أيضا بتأييد الكثير من رجال الجامعات له؛ وذلك لأنه يسمح بالتعمق فى دراسة المواد، وهذا يتمشى مع طبيعة الدراسات بالجامعات التى تركز على الجانب التخصصى الأكاديمى.

ومن أهم عيوب هذا المنهج ما يأتى:

١ - يبنى هذا المنهج على فلسفة غير سليمة، إذ يتصور واضعو هذا المنهج أن التوسع فى المعلومات والتعمق فى المعرفة يزيد من قدرة الفرد على فهم شئون الحياة، وعلى اتباع السلوك السليم وعلى اكتساب العادات المرغوبة، وهذا غير صحيح إذ أن المعرفة وحدها ليست كافية بالمرة لتوجيه السلوك الإنسانى.

٢ - يهتم هذا المنهج بتنمية جانب واحد فقط من جوانب النمو لدى التلميذ وهو الجانب المعرفى، ويهمل بقية الجوانب الأخرى بالرغم من أهميتها مثل الجانب العقلى، والجانب الجسمى، والجانب الدينى، والجانب النفسى، والجانب الاجتماعى، والجانب الفنى.

٣ - الفصل بين المواد الدراسية يؤدى إلى تجزئة المعرفة وتقسيمها، على نحو يتعارض مع تكامل وتفاعل وتشابك مواقف الحياة المتشعبة، وبالتالى فإن ما يقوم به التلاميذ من دراسات لا يساعدهم على مواجهة مواقف الحياة ومشكلاتها.

٤ - التلميذ سلبى فى ظل هذا المنهج، إذ إن عمله الرئيسى هو حفظ المعلومات أو فهمها أو استيعابها.

٥ - لا يهتم بميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم، مع أن التلميذ هو محور العملية التعليمية والتربوية.

٦ - يفرض هذا المنهج دراسة مجموعة من المواد الدراسية على جميع التلاميذ بصرف النظر عن قدراتهم واستعداداتهم.

٧ - لا يهتم بالفروق الفردية بين التلاميذ.

٨ - يهمل الأنشطة، مما يجعل الدراسة مملة.

٩ - يبنى هذا المنهج فى إطار التنظيم المنطقى للمادة، إذ قد يبدأ التلميذ مثلا بدراسة كائنات وحيدة الخلية، وتكون دراستها أصعب بكثير من دراسة الكائنات المركبة.

١٠ - اهتمام هذا المنهج الكلى بالمواد الدراسية يؤدى إلى إهمال المدرسة لدراسة المجتمع الذى تنتمى إليه والبيئة التى تتواجد بها.

ب - منهج المواد الدراسية المترابطة:

ظهر هذا المنهج نتيجة للانتقادات العديدة التى وجهت لمنهج المواد المنفصلة بقصد تحسينه، والفكرة التى بنى عليها هذا المنهج هى عملية الربط بين بعض المواد التى يتضمنها المنهج.

أنواع الربط:

هناك نوعان من الربط هما:

١ - **الربط العرضى**: وفيه تقدم كل مادة قائمة بذاتها ومطبوعة فى كتاب خاص بها. ومعنى ذلك أن هناك فصلا بين المواد التى تدرس للتلميذ فى نفس الصف الدراسى، ثم تترك للمدرسة الحرية الكاملة لربط بعض أجزاء المادة الدراسية بأجزاء مادة أخرى سواء مشابهة لها أو مختلفة عنها.

٢ - **الربط المنظم**: لا يكون الربط هنا متروكا للرغبة أو الصدفة، وإنما يتم وفقا لتخطيط جماعى، يشترك فيه الموجه الفنى والمعلمون، إذ تصل إلى المدارس فى بداية العام الدراسى مجموعة من النشرات تبين أجزاء بعض المواد الدراسية التى يمكن ربطها وتعقد الاجتماعات من وقت لآخر بين

الموجه والمعلمين لدراسة أنسب الطرق والأساليب للقيام بعملية الربط، ويعد هذا النوع من الربط أفضل من النوع السابق.

مجالات الربط:

هناك مجالات للربط على النحو التالى:

١ ـ الربط بين بعض أجزاء المواد المتشابهة التى تدرس فى نفس العام مثل: الجغرافيا والتاريخ، والطبيعة والكيماء، والاقتصاد والاجتماع، والجبر والهندسة... وعلى سبيل المثال يمكن تدريس قناة السويس وفكرة حفرها وموقعها الجغرافى والبحار التى تربط بينها، والمدن الواقعة على ضفافها (جغرافيا)، فى نفس الوقت يدرس التلميذ الحملات العسكرية التى حاولت غزو مصر عن طريق قناة السويس (تاريخ).

٢ ـ الربط بين أجزاء مواد غير متشابهة مثل ربط الأدب بالتاريخ أو علم النفس بالتاريخ أو الشعر بالموسيقى أو الجغرافيا بالچيولوچيا.

على سبيل المثال يمكن دراسة فترة من فترات التاريخ لبلد من البلدان، ولتكن مصر فى عهد الاحتلال الإنجليزى، وفى نفس الفترة تدرس الحركات الأدبية والإنتاج الأدبى لبعض الأدباء والشعراء الذين عاشوا فيها مثل محمود سامى البارودى وحافظ إبراهيم وأحمد شوقى.

نقد منهج المواد المترابطة:

من دراستنا وتحليلنا لهذا المنهج يتضح لنا أنه يختلف عن منهج المواد المنفصلة فى نقطة واحدة وهى: أنه حاول الربط بين بعض المواد، أو بالأحرى بين أجزاء بعض المواد التى يدرسها التلاميذ فى نفس العام الدراسى، ولكن عملية الربط هذه لم يكتب لها النجاح المطلوب.

ويتفـق منهج المواد المترابطة مع منهج المواد المـنفصلة فى بقـية الخـصائص، وبالتالى فإن العيوب التى ذكرناها لمنهج المواد المنفصلة هى نفس العيوب التى يمكن ذكرها لمنهج المواد المترابطة، باستثناء نقطة الفصل بين المواد، وتتلخص هذه العيوب فى تركيز هذا المنهج عـلى الجانب المعرفى وإهمال جوانب النمـو الأخرى، كذلك إهماله للتلميذ، كما أنه لا يهـتم بالأنشطة، ولا يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

جـ- منهج المجالات الواسعة:

مفهومه: يعتـبر منهج المجالات الواسـعة، فى حقيـقة الأمر، مـحاولة من المحاولات المتعددة التى بذلت لتطوير منهج المواد الدراسـية. ففكرة الربط التى قام عليها منهج المواد المتـرابطة لم تنجح على النحو المقصود، كما رأينـا وبالتالى فقد ظل منهج المواد يتلقى الانتقادات الـعنيفة، التى كان لها أثر كبـير فى ظهور منهج المجالات الواسعة.

وأهم المجالات التى يتكون منها ما يلى:

مجال العلوم العامة ويشمل: الفيزياء والكيمياء، والأحياء، والچيولوچيا.

مجال الرياضيات ويشمل: الحساب والجبر والهندسة، وحساب المثلثات.

مجال اللغات ويشمل: جميع فروع اللغة من تعبير وقواعد وآدب ونصوص ومطالعة ونقد وبلاغة وإملاء وخط.

مجال التربية الدينية ويشمل: القرآن والفقه والحديث والتوحيد والسيرة.

مجال المواد الاجتماعية ويشمل: التاريخ والجغرافيا والاجتماع والتربية الوطنية.

مجال التربية الفنية ويشمل: الرسم والتصوير والأشغال والموسيقى.

وقد استخدم منهج المجالات الواسعة على نطاق كبير فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الأولى؛ وذلك لأن هذه المرحلة لا تحتاج إلى تعمق كبير فى المواد الدراسية.

مزايا منهج المجالات الواسعة:

من أهم مزايا هذا المنهج ما يأتى:

١ - يؤدى دمج بعض المواد بمواد أخرى إلى التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة، والمعروف أن مفهوم التكامل له دور بالغ الأهمية، ليس فقط فى مجال المناهج، وإنما أيضا فى كافة مجالات الحياة مثل المجال الاقتصادى والاجتماعى والصحى.. إلخ.

٢ - تقديم المواد فى صورة مجالات، تذوب فيها الفواصل نهائيا بين مواد المجال الواحد يتشابه إلى حد كبير مع الصورة التى تظهر، بل المشكلات التى تواجه الفرد والمجتمع، وبالتالى فإن تقديم المواد فى صورة مجالات يساعد على فهم طبيعة المشكلات ودراستها. كما يساعد أيضا على إتاحة الفرص أمام التلاميذ ورجال التربية فى إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات.

٣ - دمج بعض المواد فى مجال واحد يساعد على إظهار العلاقات بين جوانب المعرفة المختلفة، ويعمل على ربطها بالحياة، وهذا يساعد بدوره على إظهار الدور الوظيفى للمعرفة.

٤ ـ يعمل هذا المنهج على إيجاد نوع من الربط بين المدرسة والمجتمع، وذلك من خلال التعرض لدراسة المشكلات.

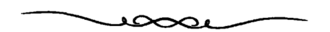
عيوب منهج المجالات الواسعة:

من أهم عيوب منهج المجالات الواسعة ما يأتى:

١ ـ صعوبة دمج بعض المواد فى مجال واحد: إن عملية دمج بعض المواد فى مجال واحد ليست عملية سهلة، كما يتصورها البعض، وإنما هى عملية فى منتهى الصعوبة والتعقيد، وتحتاج إلى الخبراء والمتخصصين، وهم ما زالوا قلة حتى الآن، ولهذا السبب فإن عملية دمج المواد ظهرت فى معظم الدول النامية بطريقة سطحية صورية لا تحقق الهدف المنشود منها.

٢ ـ ما زال هذا المنهج يركز على النواحى المعرفية أكثر من تركيزه على الجوانب الأخرى للتعلم.

٣ ـ إن هذا التنظيم التدريجى يصلح فقط للإلمام بأساسيات المعرفة، ولا يسمح بالدخول فى التفصيلات، وبالتالى فهو يناسب المرحلة الأولى أكثر من المراحل العليا.



ثانيا: منهج الوحدات

Unit Curriculum

حدثت محاولات للبحث عن صورة جديدة لتنظيم منهجي آخر يتم فيه الدمج بين المواد بصورة حقيقية فعالة، وذلك لتلافي نواحي القصور التي ظهرت في مناهج المواد الدراسية التي سبق أن وضحناها.

(١) المقصود بالوحدة:

ليس للوحدة تعريف محدد يتفق عليه المتخصصون في ميدان المناهج، ومع ذلك فسوف نحاول وضع تعريف للوحدة بحيث يساعد على فهم ما هوالمقصود بها. **وعلى هذا الأساس فالوحدة إذن هي دراسة مخطط لها مسبقا، يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وتنصب هذه الدراسة على موضوع من الموضوعات التي تهم التلاميذ أو على مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم، وفي هذه الدراسة تذوب الفواصل نهائيا بين نوعية المعلومات المختلفة التي يكتسبها التلاميذ من خلال الأنشطة التي يقومون بها، وتعمل هذه الدراسة على إكساب التلاميذ المعلومات والحقائق والمفاهيم، في بعض جوانب المعرفة، وتعمل أيضا على تكوين العادات والاتجاهات النافعة كما تساهم في تنمية بعض القدرات واكتساب بعض المهارات اللازمة.**

(٢) الأسس التي تقوم عليها الوحدة الدراسية:

من التعريف السابق للوحدة يمكننا أن نستخلص الأسس التالية التي تقوم عليها الوحدة:

١ - إزالة الحواجز بين المواد الدراسية حتى يتحقق مبدأ وحدة المعرفة:

رأينا من قبل أن منهج المواد الدراسية المنفصلة كان مبنيا على أساس الفصل التام بين المواد التى يتضمنها المنهج.

ثم ظهر منهج المواد المترابطة والذى كان يهدف إلى ربط بعض المواد المتشابهة، أو غير المتشابهة، ولكن الربط لم يتحقق بالصورة المنشودة، وبالتالى لم يحقق أغراضه، ثم ظهر منهج المجالات الواسعة، الذى كان يهدف إلى دمج المواد وإزالة الحواجز والفواصل بينها، ولكن الذى حدث هو أن الدمج لم يتم إلا بطريقة صورية، إذ لمس التغيير عنوان الكتب فقط، أما المحتويات والأجزاء فقد بقيت كما هى، كل جزء منها منفصل تماما عن بقية الأجزاء الأخرى، ولم ينجح هذا التنظيم المنهجى إلا فى عدد قليل من الدول المتقدمة، أما فى الدول النامية فقد تم بصورة خاطئة وإسمية فقط.

ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى البحث عن تنظيم منهجى آخر، تتلاشى فيه الحواجز تماما، وتذوب فيه الفواصل نهائيا ومن هنا ظهرت الوحدات الدراسية.

والوحدة الدراسية سواء انصبّت على موضوع من الموضوعات أو على مشكلة من المشكلات، فإن المعلومات التى يتوصل إليها التلاميذ من خلال دراستهم لهذه الوحدة ليس بينها حواجز أو فواصل، وهذا يؤدى إلى وحدة المعرفة.

فلو درسنا مثلا وحدة عن «قناة السويس» فى المرحلة الابتدائية فمن الممكن أن تتعرض دراسة هذه الوحدة للموضوعات التالية:

- موقع القناة وما يحيط بها شرقا وغربا، شمالا وجنوبا، والمدن الواقعة على ضفافها وأعمال السكان بهذه المدن (معلومات مرتبطة بالجغرافيا).

- نوعية مياه القناة وتحليل مكوناتها وقياس الضغط فى أعماقها (معلومات مرتبطة بالفيزياء والكيمياء).

- دراسة لقاع القناة ونوع التربة المحيطة بها (معلومات مرتبطة بالچيولوچيا).

- ارتباط القناة بمحاولات غزو مصر واحتلالها (معلومات مرتبطة بالتاريخ).

- الكائنات الحية التى تعيش فى مياه القناة (معلومات مرتبطة بعلم الحيوان).

- النباتات والزراعات الموجودة فى منطقة القناة (معلومات مرتبطة بعلم النبات).

- تأثير القناة على اقتصاد مصر (معلومات مرتبطة بعلم الاقتصاد).

- تهجير أهالى منطقة القناة أثناء الحرب (معلومات مرتبطة بعلم الاجتماع).

- بطولة أهالى منطقة القناة (معلومات مرتبطة باللغة والدراسات الأدبية).

هكذا نجد أن دراسة هذه الوحدة تؤدى إلى اكتساب التلاميذ لمعلومات وحقائق ومفاهيم جغرافية وتاريخية واجتماعية وعلمية وأدبية، يشعر فيها التلاميذ بوحدة المعرفة، وتكامل أجزائها، بدلا من الطرق التقليدية السابقة، التى كانت تفصل بين المعلومات والمواد.

٢ - بناء الوحدة على أساس نشاط التلاميذ وإيجابيتهم:

فقد تم تصميم الوحدات الدراسية على أساس قيام التلاميذ بسلسلة من النشاط فى مجالات متعددة، تتمثل فى النواحى التالية:

التخطيط للوحدة، والقيام بتنفيذ الوحدة، وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها، والمناقشات، واستخدام الوسائل المختلفة، والقيام بالزيارة، وعقد الندوات، وكتابة التقارير وإصدار القرارات والأحكام.

ومن المسلم به أن تتم هذه الأنشطة تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وحيث إن الأنشطة التى يقوم بها التلاميذ مستمرة ومتنوعة، فمعنى ذلك أنهم يقومون بدور إيجابى فى عملية التعلم، بينما لو تتبعنا دور التلميذ فى منهج المواد لوجدناه سلبيا إلى أقصى درجة، فكل ما كان مطلوبا منه فى ظل ذلك المنهج هو استيعاب المعلومات عن طريق حفظها أو فهمها.

٣ - ينحصر الدور الرئيسى للمعلم فى إرشاد التلاميذ وتوجيههم:

إن الدور الرئيسى للمعلم فى تدريس الوحدة ينحصر فى إرشاد التلاميذ وتوجيههم وتدريبهم على القيام بعمليات لها أهمية تربوية كبرى مثل: التخطيط والعمل الجماعى، ومناقشة النتائج، كما تتطلب الوحدة من المعلم التدخل فى الوقت المناسب لتصحيح بعض المعلومات، أو لتوضيح بعض الأفكار أو لتعديل فى الخطة على التغيرات التى تطرأ على الموقف.

من ذلك كله يتضح لنا أن دور المعلم فى الوحدة هو دور تربوى كبير، إذ تتيح الفرصة أمام التلاميذ للقيام، بالأنشطة المختلفة، كما يعمل على تدريبهم على التخطيط والتفكير العلمى المنظم والعمل الجماعى الفعال، وكذلك على رسم الخطط وتنفيذها وتقويمها.. ومن هنا يمكننا القول بأن المعلم فى ظل هذا التنظيم المنهجى هو موجه ومرب بمعنى الكلمة.

٤ - تعمل الوحدة على ربط الدراسة بحياة التلاميذ:

تدور الوحـدة حول موضـوع من الموضوعـات التى تهم التـلاميـذ أو حول مشكلة من المشكلات التى تواجههم أو حول ظاهرة من الظواهر التى تهمهم.

وارتبـاط الوحدة بحـياة التـلاميـذ يؤدى إلى تدعـيم صلة المدرسة بالبـيئـة والمجتمع، بعـد أن كانت هذه الصلة شبه معدومـة فى ظل مناهج المواد الدراسية، وحـيث إن الوحدة تـرتبط بالموضـوعات التى تهم الـتلامـيـذ أو بالمشكلات التى تواجهـهم، وحيث إن هذه المشكلات لا تنشأ من فـراغ وإنما توجد فى البيئة التى يعيشون فيها، فمعنى ذلك ارتباط الوحدة بالبيئة التى يعيش فيها التلاميذ، وقد يمتد هذا الارتباط إلى المجـتمع نفسه إذ تتطلب دراسـة الوحدة فى بعض الأحيـان قيام التلاميـذ بالعديد من الأنشطة خارج المدرسة فى صورة رحلات أو زيارات مـيدانية أو عمل بعض الاستفتاءات، كل ذلك يساعد التلاميذ على فهم الظواهر التى تحيط بهم والمشكلات التى توجد فى البيئة. وبهـذه الطريقة تكون الوحدات الدراسية قد ساهمت فى ربط المدرسة بالبـيئة والمجتمع، وبذلك تكون قد أتاحـت الفرصة أمام المدرسة التى هى فى واقع الأمر مؤسـسة اجتماعية، لكى تقوم بأداء رسـالتها نحو المجتمع.

٥ - تعمل الوحدة على تحقيق أهداف تربوية بالغة الأهمية:

وتتمثل هذه الأهداف فى:

أ ـ اكتساب **المعلومات** التى يشعر التلاميذ بحاجة إليها، وتكون لديهم الرغبة فى تحصيلها.

ب ـ تنمية بعض **قدرات التلاميذ** مثل: القدرة على التفكير العلمى، والقدرة على العمل الجماعى، والقدرة على المناقشة.

جـ ـ تكوين العادات المرغوبة والاتجاهات الإيجابية.

د ـ اكتساب المهارات.

٦ - توضع الوحدة فى صورة هيكل عام، ثم يترك للمعلم والتلاميذ وضع الصورة النهائية له:

يقوم المختصون فى بداية الأمر باختيار موضوع الوحدة، وتحديد المرحلة الدراسية والصف الدراسى، الذى سوف تدرس به، ثم يقومون بعد ذلك ببناء مرجع الوحدة فى صورة هيكل عام يتضمن الخطوط العريضة، وعند تنفيذ الوحدة يشترك التلاميذ مع المعلمين فى التخطيط وتحديد مراحل التنفيذ والفترة الزمنية اللازمة لكل مرحلة، وتحديد الأنشطة المختلفة، التى سيقوم بها التلاميذ، والهدف من كل نشاط، والطرق والأساليب التى يجب اتباعها لتحقيق هذا الهدف. وكذلك تحديد دور كل تلميذ فى تنفيذ هذه الأنشطة وفقا لقدراته واستعداداته ورغباته.

معنى ذلك أن هناك تخطيطا مسبقا، من جانب المختصين والخبراء لاختيار الوحدة وإعداد مرجعها، ثم يتلوه تخطيط جماعى من قِبَل التلاميذ والمعلمين لرسم خطط التنفيذ.

ومن الواجب علينا أن نشير هنا إلى أن فلسفة منهج الوحدات الدراسية تحمل فى طياتها المرونة الكافية، إذ يقوم الخبراء والمختصون بوضع الخطط العريضة، ثم يترك للتلاميذ والمعلمين الحرية الكاملة لوضع الخطوط التى تتناسب مع الظروف والمواقف وأحوال البيئة، وهذا شىء جديد فى المناهج. ففى الماضى كان خبراء المناهج يقومون بوضع منهج المواد الدراسية، ويحددون المقررات والطرق

والوسائل، بل وأساليب التقويم أيضا أى أنهم عند بناء المنهج لا يتركون صغيرة ولا كبيرة. وينحصر دور المعلم فى تنفيذ ما قد قام الخبراء بإعداده.

ومن هنا، يتضح الفرق الشاسع بين الوحدات الدراسية التى يقوم التلاميذ فيها برسم الخطط وتنفيذها، ثم تقويم النتائج التى توصلوا إليها، وبين المنهج التقليدى (منهج المواد الدراسية) الذى يسخّر المعلم والمتعلم والكتاب الدراسى لخدمة المادة الدراسية.

(٣) أنواع الوحدات الدراسية:

هناك أنواع متعددة من الوحدات الدراسية، وقد أمكن تصنيف هذه الوحدات فى نوعين رئيسيين:

أ - الوحدة القائمة على المادة الدراسية.

ب - الوحدة القائمة على الخبرة.

وسوف نقوم الآن بعرض تفصيلى لكل نوع منهما:

أ - الوحدة القائمة على المادة الدراسية (Subject - Centered Unit):

يرتبط هذا النوع من الوحدات ارتباطا وثيقا بالمواد الدراسية، ويظهر هذا بوضوح فى الاسم الذى يندرج تحته هذا النوع من الوحدات، وليس معنى ذلك أن هذه الوحدات تجعل من المادة الدراسية هدفا لها، وإنما تجعل منها نقطة انطلاق لتحقيق أهداف أخرى، مثل تكوين العادات والاتجاهات، وتنمية القدرات، كما سبق أن وضحنا.

واكتساب التلاميذ للمعلومات فى ظل هذه الوحدات لا يتم بالطريقة التقليدية التلقينية كما هو الحال فى منهج المواد، وإنما يتم من خلال الأنشطة المستمرة التى يقومون بها أى يتم بتنظيم مخالف وأسلوب جديد.

الصور المختلفة للوحدات القائمة على المادة الدراسية:

للوحدات القائمة على المادة الدراسية عدة صور نوجزها فيما يلى:

١ ـ وحدات تدور حول موضوع من موضوعات المادة الدراسية:

ويشترط أن يكون لهذا الموضوع أهمية ملحوظة، وأن يكون قابلا للربط بموضوعات أخرى سواء فى ميدانه أو خارج ميدانه بحيث يكون وضعه بالنسبة لهذه الموضوعات كالنواة بالنسبة للخلية.

وعند بناء وحدات من هذا النوع يشترط مراعاة المبادئ التالية:

المبدأ الأول: التنوع:

والمقصود بالتنوع هو أن تدور الوحدات حول موضوعات، تمثل جوانب المعرفة المختلفة، بحيث تكون هناك وحدات فى مجال العلوم العامة، وأخرى فى مجال المواد الاجتماعية، وثالثة فى مجال التربية الدينية، ورابعة فى مجال اللغة وهكذا.

المبدأ الثانى: التوازن:

ومن الأهمية البالغة أن يقوم خبراء المناهج بمراعاة مبدأ التوازن بين الوحدات بحيث لا تطغى مثلا الوحدات المشتقة من العلوم العامة على الوحدات الأخرى، ونحن لا نقصد بالتوازن هنا أن تكون هناك نسبة ثابتة ومخصصة لكل نوع من

الوحدات، وإنما نقصد أن يحـدد عدد كل نوع منها وفقا لحاجة التلاميذ وميولهم وقدراتهم، ووفقا لطبيعة المرحلة التى يدرسون بها، بحيث يكون هناك فى النهاية نوع من التوازن بين هذه الوحدات المتنوعة.

المبدأ الثالث: التدرج:

فإذا افترضنا مثلا أن التلميذ درس وحدة «الغذاء» وأهميته للإنسان فإنه من الممكن له بعد ذلك دراسة وحدة أخرى عن «الدم ودوره فى حياة الإنسان».

ومن هذا المنطلق يجب أن نقدم للتلميذ وحدة الغذاء أولا، ثم نقدم له بعد ذلك وحدة الدم؛ وذلك لأن هذه الوحدة تركز على معلومات مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمعلومات التى تتضمنها الوحدة الأولى.

ومبدأ التدرج فى هذه الحالة يتطلب أن تجمع الوحدات التى تنبثق من مجال واحد كوحدات العلوم العامة مثلا ثم يتم وضعها فى سلسلة متدرجة؛ تبدأ بالوحدات البسيطة ثم تنتهى بالوحدات الأكثر عمقا.

ومن أمثلة الوحدات التى تدور حول موضوع من الموضوعات ما يلى:

مدرستى ـ أسرتى ـ بيئتى ـ وطنى ـ محافظتى ـ الطيور ـ الحيوانات ـ الكهرباء.

٢ ـ وحدات تدور حول مشكلة من المشكلات:

ومن أمثلة هذا النوع من الوحدات مشكلة المواصلات، ومشكلة الطاقة، ومشكلة الجفاف، ومشكلة تضخم عدد السكان، ومشكلة التلوث، ومشكلة الغذاء.

وكلما كان بناء مثل هذه الوحدات منبثقا من مشكلات التلاميذ الحقيقية، فإن ذلك يكون أفضل للأسباب التالية:

أ ـ أنها أكثر تشويقا للتلاميذ؛ لأنها توضع فى صورة مشكلة تمس حياتهم.

ب ـ أنها تساعد مساعدة فعالة على تنمية القدرة على التفكير العلمى لدى التلاميذ؛ لأن العلم قد أثبت أن أكثر الطرق فعالية لاكتساب هذه القدرة هو التدريب على حل المشكلات التى تهم التلاميذ وترتبط بحياتهم.

جـ ـ أنها تساعد على ربط المدرسة بالمجتمع بصورة أفضل.

٣ ـ وحدات تدور حول تعميم أو قاعدة عامة أو مفهوم:

ومن أمثلة هذه الوحدات:

ـ تقوم الصناعات على الحديد.

ـ يتأثر الكائن الحى بالبيئة ويؤثر فيها.

ـ الوقاية خير علاج من الأمراض.

ـ يعتمد سكان المدن وسكان الريف بعضهم على بعض.

ـ الازدياد الكبير فى السكان يتطلب تنمية كافة موارد الدولة.

ـ مفهوم التغير ومفهوم التوازن الطبيعى، مفهوم التنوع، مفهوم الوطن، مفهوم الموارد الطبيعية والبشرية، مفهوم الطاقة، مفهوم التلوث.

٤ ـ وحدات تدور حول مسح أو تتبع:

وغالبا ما ينصب هذا النوع من الوحدات على دراسة تتبعية لظاهرة من الظواهر العامة التى تؤثر على حياة الأفراد والمجتمعات مثل:

- تأثير البترول فى تلوث البيئة.

- تأثير الحالة الاقتصادية فى حركة الهجرة.

كما ينصب هذا النوع من الوحدات على القيام بدراسات طبيعية تتبعية لحضارة من الحضارات القديمة، مثل حضارة قدماء المصريين، والحضارة الأفريقية، والحضارة الرومانية.

وتستدعى دراسة مثل هذه الحضارات التعرض لكافة جوانب الحياة فى المجتمع الذى تدرس حضارته مثل الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية.

ب - الوحدة القائمة على الخبرة (Experience - Centered Unit):

إن هذا الاسم الذى يطلق على النوع الثانى من الوحدات يبين لنا بوضوح أنها تجعل الخبرات محور ارتكازها، وهذا يدل على أن هذا النوع أكثر تمشيا من النوع الأول مع الاتجاه التربوى الحديث فى بناء المناهج.

وحتى تتاح الفرصة أمام التلاميذ للمرور بالخبرات المعينة المطلوبة فلابد أن تتاح لهم الفرصة للقيام بأكبر قدر من الأنشطة، وحتى يزداد إقبالهم على هذه الأنشطة بنشاط فلابد من ربطها بحاجاتهم أو بمشكلاتهم وهو ما يقوم به فعلا هذا النوع من الوحدات.

ومعنى ذلك أن كل وحدة من وحدات النوع الثانى لابد من ارتباطها إما بحاجات التلاميذ أو بمشكلاتهم. ويتم اختيار عنوان الوحدة على هذا الأساس.

وحيث إن كل وحدة ترتبط بحاجة من حاجات التلاميذ أو بمشكلة من مشكلاتهم، وحيث إن حاجات التلاميذ تتغير وفقا لأعمارهم ومراحل نموهم والظروف البيئية والاجتماعية والثقافية التى يمرون بها، فلابد من إشراك التلاميذ إشراكا مباشرا فى عملية اختيار الوحدة وفى رسم الخطط، وفى تحديد الأنشطة وفى توزيعها على التلاميذ.. وليس معنى ذلك أن مثل هذا النوع من الوحدات لا يخطط له مقدما، فالذى يحدث هو أنه يتم التخطيط لهذه الوحدات مقدما، أى قبل عرضها على التلاميذ، ولكن يتناول التخطيط الخطوط العريضة فقط أو الهيكل العام المميز للوحدة. ثم يعرض هذا الهيكل العام على التلاميذ للمناقشة وإبداء الرأى، وقد تؤدى هذه المناقشات إلى تغيير في بعض جوانب هذا الهيكل، وإلى تعديل فى خط السير بل وقد تؤدى هذه المناقشات فى بعض الأحيان إلى تعديل فى اسم الوحدة نفسه، وبذلك يتميز هذا النوع من الوحدات عن وحدات النوع الأول وهى الوحدات القائمة على المادة الدراسية.

وصياغة الوحدات بهذه الطريقة وارتكازها على الخبرات جعل البعض يتخوف من إهمال اكتساب المعلومات، ولكن يمكننا القول بأن هذا التخوف لا أساس له من الصحة؛ لأن مرور التلاميذ بالخبرات المتنوعة يؤدى بطبيعة الأمر إلى اكتساب معلومات جديدة وتكوين عادات واتجاهات وتنمية قيم ومهارات.. فالمرور بالخبرات يؤدى إذن إلى اكتساب المعلومات، بالإضافة إلى تحقيق أهداف أخرى لا تقل أهمية عن اكتساب العادات، ولكن الفرق كبير جدا بين اكتساب المعلومات بالطريقة التقليدية واكتسابها عن طريق الخبرات، ففى الحالة الأولى تفرض

المعلومات على التلميذ، وقد لا يحس بأهميتها أو بعدم حاجته إليها، أما فى الحالة الثانية فهـو يتوصل إلى هذه المعلومات، نتيجة لجهـده ونشاطه؛ لأنه يشعر بأنه فى حاجة ماسة إليها.

ويمكننا القول بأن الوحدات القائمة على الخبرات تتطلب ما يلى:

١ ـ أن تكون الوحدة مرتبطة ارتباطا قويا بحاجات التلاميذ وبمشكلاتهم.

٢ ـ أن يقوم الخبـراء والمختصون بوضع الخطط العريضـة وبناء الهيكل العام لعدد كبير من الوحدات مع التركيز على أهداف كل وحدة.

٣ ـ أن يقوم التلاميـذ بالاختيار من هذه الوحدات، ثم يشـتركون بعد ذلك مع المعلمين فى تخطيط جوانب الوحـدة مسترشدين بـالخطوط العريضة التى قام الخبراء بوضعها.

٤ ـ أن يكون التركـيز فى هذه الوحدات على الأنشطة المتنوعة التى تتم من خلالها:

ـ تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية البناءة.

ـ تنمية قدرات التلاميذ المختلفة.

ـ اكتساب المهارات.

ـ اكتسـاب المعلومات والإلمام بالحقائق والمفاهيم العـامة عن طريق التعلم الذاتى.

٥ ـ أن تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ على نطاق واسع.

الفروق بين الوحدة القائمة على المادة والوحدة القائمة على الخبرة

م	الوحدة القائمة على المادة	الوحدة القائمة على الخبرة
١	محور الارتكاز هو موضوع من موضوعات المادة.	محور الارتكاز هو الخبرات
٢	مصدر اشتقاق الوحدة هو موضوع من الموضوعات الدراسية بأية صورة من الصور.	مصدر اشتقاق الوحدة هو حاجات التلاميذ أو مشكلاتهم.
٣	يقوم بإعداها الخبراء المتخصصون بالاشتراك مع بعض المعلمين من ذوى الخبرة.	يقوم بإعدادها الخبراء والمعلمون والتلاميذ.
٤	لا يشترك التلاميذ فى التخطيط لهيكل الوحدة ويكون اشتراكهم فقط فى التخطيط لتنفيذ الوحدة.	يشترك التلاميذ فى التخطيط لهيكل الوحدة، وكذلك فى التخطيط لتنفيذها.
٥	يتم تخطيطها مسبقا بصورة كاملة.	يتم تخطيط الهيكل العام مسبقا، ثم يشترك التلاميذ فى تخطيط بعض جوانبها، وفى تعديل خطة أى جانب.
٦	يتم اختيارها من قِبَل واضعى المنهج وبعض المعلمين.	يتم اختيار هذه الوحدات من جانب التلاميذ.

«تابع» الفروق بين الوحدة القائمة على المادة والوحدة القائمة على الخبرة

م	الوحدة القائمة على المادة	الوحدة القائمة على الخبرة
٧	يقوم فيها التلاميذ بقدر محدود من النشاط.	يقوم فيها التلاميذ بقسط وافر من النشاط.
٨	تتيح الفرصة لمراعاة الفروق الفردية على نطاق ضيق.	تتيح الفرصة لمراعاة الفروق الفردية على نطاق واسع.
٩	تتيح الفرصة للمعلم للقيام بدوره التربوى على نطاق محدود.	تتيح الفرصة للمعلم للقيام بدوره التربوى على نطاق واسع
١٠	يتجاوب التلاميذ معها بدرجة قليلة؛ لأنها تنطلق من المادة الدراسية.	يتجاوب التلاميذ معها بدرجة كبيرة؛ لأنها تنطلق من حاجاتهم ومشكلاتهم.
١١	تحررت هذه الوحدات من قيود المنهج التقليدى تحررا جزئيا.	تحررت هذه الوحدات من قيود المنهج التقليدى تحررا كبيرا.
١٢	تساهم مساهمة ضئيلة فى ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع.	تساهم مساهمة فعالة فى ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع.
١٣	تتيح الفرصة لتحقيق عدد محدود من الأهداف التربوية.	تتيح الفرصة لتحقيق معظم الأهداف التربوية.

(٤) تنظيم الوحدات فى المنهج:

يقوم الخبراء والمتخصصون فى مجال المناهج بالاشتراك مع بعض المعلمين من ذوى الخبرة بإعداد مجموعة من الوحدات للمرحلة التعليمية المقصودة، ويتم اختيار عدد من هذه الوحدات ثم ترتيبها وتنظيمها فى إطار معين، وفقا لثلاثة اتجاهات أساسية:

الاتجاه الأول:

١ - يقوم خبراء المناهج أنفسهم بعملية الاختيار من الوحدات السابق إعدادها، وتحديد العدد اللازم منها.

٢ - يقوم الخبراء بعد ذلك بتوزيع الوحدات المختارة، على الصفوف الدراسية، بحيث يتحدد فى النهاية عدد وحدات لكل صف دراسى.

٣ - يراعى الخبراء أن يكون هناك تسلسل فى تقديم الوحدات، بحيث ترتبط الوحدة التى تقدم للتلاميذ بالوحدات السابقة لها وبالوحدات التى تليها، ويتم ذلك على ضوء قدرات التلاميذ والأهداف المحددة لكل وحدة والإمكانات المتاحة.

الاتجاه الثانى:

وفيه يقوم الخبراء والمتخصصون بتحديد الوحدات، التى يجب تدريسها فى المرحلة التعليمية المعينة ككل، ثم يترك للمعلمين الحرية فى اختيار الوحدات التى تقدم فى كل صف دراسى على حدة. ويتطلب هذا الاتجاه أن تتم مجموعة من اللقاءات بين الخبراء والمعلمين من جهة، ثم بين المعلمين والتلاميذ من جهة أخرى.

الاتجاه الثالث:

وفيه يقوم الخبراء والمختصون بوضع هيكل عام لمجموعة من الوحدات التى تصلح لمرحلة معينة، ثم يترك للمعلمين الحرية الكاملة للاختيار منها أو الإضافة إليها أو التعديل فيها، ثم توزيعها على سنوات الدراسة.

ويتطلب هذا الاتجاه أن يكون المعلمون على مستوى المسئولية التى تقع على عاتقهم، وهذا يستلزم منهم أن يلتقوا دائما بالخبراء والمختصين حتى يتزودوا منهم بالرأى والنصيحة والمعلومات، التى تساعدهم على حل ما يواجههم من مشاكل وعقبات، كما يستلزم منهم أيضا أن يكونوا على دراية كبيرة بحاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم ومشكلاتهم من ناحية، والمناقشة مع التلاميذ وإتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن رغباتهم وأفكارهم من ناحية أخرى.

ولكل اتجاه من هذه الاتجاهات مزاياه وعيوبه.

ونحن نرى أن الاتجاه الأول هو أنسب هذه الاتجاهات بالنسبة لغالبية الدول النامية؛ لأن مستوى المعلم بها لم يصل بعد إلى الدرجة التى يمكن تحميله فيها مسئولية اختيار وإعداد وحدات معينة لصف دراسى معين.

أما الاتجاهان الثانى والثالث فإنهما ينفذان فى كثير من الدول المتقدمة حيث يساعد النظام التعليمى وإعداد المعلم فى كل منها على ذلك.

ملحوظة:

إن بناء المنهج فى صورة وحدات لا يغنى عن تخصيص بعض الحصص لكى يتلقى فيها التلاميذ بعض المعلومات، ويقوموا فيها ببعض التدريبات لاكتساب مهارات معينة وأساسية مثل مهارة الكتابة أو القراءة أو التدريب على تسجيل بعض البيانات أو تعلم بعض قواعد النحو والحساب.

(٥) مرجع الوحدة:

لكل وحدة من الوحدات التى سبق التعرض لها - سواء كانت قائمة على المادة الدراسية أو على الخبرة - مرجع خاص بها يطلق عليه «مرجع الوحدة» وهذا المرجع يخص المعلم، وليس التلميذ ويعد بمثابة مرشد وموجه للمعلم، بل ولا يبعد كثيرا عن كونه كتابا للمعلم يساعده على أداء رسالته ويعاونه معاونة صادقة ويقدم له المزيد من المقترحات؛ وذلك للتغلب على المشكلات التى تواجهه عند تنفيذ الوحدة.

ويزود مرجع الوحدة المعلم بكل البيانات اللازمة عن الوحدة إذ يوضح أهدافها ويحدد الأنشطة المناسبة لتنفيذها ويبين طرق التدريس الملائمة التى يمكن استخدامها، وكذلك الوسائل التعليمية التى ينبغى استعمالها وأساليب التقويم الواجب اتباعها، كما يمده أيضا بأسماء الكتب والمراجع التى يمكن أن يستعين بها.

ومن الممكن أن يفيد مرجع الوحدة فى دراسة أكثر من وحدة.

كما يمكن أيضا أن يكون للوحدة أكثر من مرجع ومن المعروف أن مصدر الوحدة ليس ملزما للمعلم لاتباع ما جاء به وعلى المعلم أن يلتزم به إذا أراد أن يختار منه ما يشاء.

من المفروض أن يقوم بإعداد مرجع الوحدة مجموعة من الخبراء والمتخصصين فى المناهج وطرق التدريس والمواد الدراسية، على أن يشترك معهم عدد من المدرسين الممتازين ذوى الخبرة فى مجال إعداد الوحدات، بالإضافة إلى أى شخص آخر ممن يعملون فى الحقل التربوى.

وعادة ما يكون مرجع الوحدة القائمة على المادة الدراسية متضمنا كافة البيانات والمعلومات عن الوحدة متعرضا لأهدافها والأنشطة اللازمة لتنفيذها

وكذلك للطرق والوسائل والأساليب التى يمكن استخدامها عند تنفيذها أو تقويمها. وذلك على النحو الذى سبق أن وضحناه، أما مرجع الوحدة القائمة على الخبرة فهو غالبا ما يكون فى صورة هيكل عام يتضمن بعض الجوانب الأساسية، ويترك للمدرسين وللتلاميذ الفرصة لاستكمال ذلك.

ويتضمن مرجع الوحدة النقاط التالية:

أولا ـ عنوان الوحدة.

ثانيا ـ مقدمة الوحدة.

ثالثا ـ أهداف الوحدة.

رابعا ـ تحديد نطاق الوحدة.

خامسا ـ أوجه النشاط فى الوحدة.

سادسا ـ الطرق المقترحة لتدريس الوحدة.

سابعا ـ الوسائل والأدوات المستخدمة لتنفيذ الوحدة.

ثامنا ـ القراءات الخاصة بالمعلم والتلاميذ.

تاسعا ـ تقويم الوحدة.

أولا - عنوان الوحدة:

ويصاغ عنوان الوحدة صياغة دقيقة، بحيث يكون معبرا عنها تعبيرا صادقا حتى لا يحدث خلط بينها وبين وحدات أخرى مشابهة، قد يتضمنها المنهج.

ثانيا - مقدمة الوحدة:

ويوضح فيها أهمية الوحدة بالنسبة للتلاميذ ومدى ارتباطها بحياتهم وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم.

ويوضح فيها أيضا الموضوعات الرئيسية التي تتطرق إليها هذه الوحدات ولكن بإيجاز تام، كما يحدد فيها الصف الدراسي المناسب الذي يمكن أن تقدم فيه حتى ربطها بالوحدات الأخرى السابقة لها واللاحقة بها؛ وذلك لأن كل وحدة تتأثر بالوحدات التي تسبقها وتؤثر في الوحدات التي تليها. ويشار أيضا في المقدمة إلى الفترة الزمنية التي يمكن أن تستغرقها دراسات هذه الوحدة.

ثالثا - أهداف الوحدة:

لكل وحدة مجموعة من الأهداف تسعى إلى تحقيقها، وهذه الأهداف ما هي في الواقع سوى صورة مصغرة من الأهداف التربوية، ويمكننا القول بأن الدور الحقيقي للوحدة ينحصر في مساهمتها في تحقيق قدر مناسب من هذه الأهداف التربوية، فهي تحقق بعض الأهداف بطريقة جزئية، والمقصود هنا بالطريقة الجزئية:

أ - هو أن الوحدة تحقق جزءا من كل هدف من الأهداف العامة، أي أنها لا تحقق الهدف الواحد بطريقة تامة. وإذا قلنا مثلا إن الوحدة تهدف إلى تنمية قدرة التلميذ على العمل الجماعي والتعاوني، فليس معنى ذلك أن التلميذ بعد انتهائه من دراسة الوحدة يكون قد أصبح قادرا على العمل الجماعي والتعاوني بطريقة تامة، وإنما يقصد من ذلك أن الوحدة تمهد له الجو لممارسة العمل الجماعي التعاوني، وذلك من خلال النشاط

العملى، ولا نستطيع أن ندعى أن التلميـذ قد أصبح قادرا على ذلك إلا بعد دراسة عدد كبير من الوحدات.

ب ـ هو أن كل وحـدة من الوحدات تسـاعـد على تحقـيق بعض الأهداف التـربوية، وليس كل الأهداف التـربوية. وبذلك لا نكون مـبـالغين فى القول فـلا نحمل الوحدة فـوق طاقتهـا، فكل وحدة تساهم فى تحـقيق بعض الأهداف التربوية بقدر ما على أن تساهم الوحدات الدراسية ككل فى تحقيق الأهداف التربوية ككل. وهذا لا يتم إلا إذا جمعت الوحدات فى تنظيم مدروس ومـخطط له جيدا بحيث تقـدم كل وحدة فى الوقت المناسب والطريقـة السليـمة، وبحـيث يكون هناك ترابط وتكامل بينهـا جميعا.

نستـخلص من ذلك كله أن أهداف الوحدة لا تخـرج عن الأهداف التربوية العامة، وبالتالى فإنه من الواجب أن تتوافر فى أهداف الوحدة الخصائص التالية:

الشمول، والتنوع، والوضوح، وعدم التناقض، والتـجديد، والدقة وسهولة ترجمـتها إلى سلوك، ومناسبـتها لمستـوى التلاميذ، ومـراعاتها للفرد والمجـتمع، ومراعاتها لإمكانات المدرسة والبيئة، ومراعاة الزمن المخصص لدراسة الوحدة.

رابعا - تحديد مجالات الوحدة:

لكل وحدة موضوع رئيسى ينقسم إلى عدة مجالات، وينقسم كل مجال إلى عدة موضوعات، ومن الممكن أن ينقسم كل موضوع فرعى إلى عدة أجزاء.

ومرجع الوحدة هـو الذى يتولى تحديد مجالاتـها والتقسيـمات الممكنة لكل مجال، حـسب الأغراض التى تسعى الوحدة إلى تحـقيقهـا. وتحديد المجالات من البداية يضمن عدم تشتت الجهود ويساعد على السير نحو الغاية المنشودة.

فلو أخذنا على سبيل المثال وحدة «قريتى» لوجدنا أنها تتضمن تسعة مجالات رئيسية وهى:

١ ـ موقع القرية.

٢ ـ منازل القرية.

٣ ـ الإنارة فى القرية.

٤ ـ مياه الشرب فى القرية.

٥ ـ سكان القرية.

٦ ـ عادات أهل القرية.

٧ ـ الحيوانات التى تعيش فى القرية.

٨ ـ الطيور التى تعيش فى القرية.

٩ ـ الزراعات التى تحيط بالقرية.

وإن كل مجال منها يتضمن عدة موضوعات، وعلى سبيل المثال مجال «مياه الشرب بالقرية» يمكن أن يتضمن خمسة موضوعات وهى:

١ ـ مصادر مياه الشرب بالقرية.

٢ ـ كيفية توصيل مياه الشرب للمنازل.

٣ ـ مدى صلاحيتها للشرب.

٤ ـ المواصفات الصحية ومدى توافرها فى مياه الشرب النقية.

٥ ـ الأمراض التى تنتج عن شرب مياه غير صالحة.

وأن الموضوع الأول من هذه الموضوعات يمكن أن يتضمنه على سبيل المثال أربع فقرات هى:

١ ـ الترع. ٢ ـ الآبار. ٣ ـ الطلمبات.

٤ ـ الحنفيات التى يقيمها المجلس المحلى.

خامسا - أوجه النشاط فى الوحدة:

وحيث إن للنشاط أهمية كبرى فى تحقيق أهداف الوحدة فإن مرجع الوحدة يهتم به اهتماما بالغا فتقدم اقتراحات بأهم أنواع الأنشطة التى يمكن للتلاميذ القيام بها حتى تتحقق أهداف الوحدة بطريقة جيدة.

وعند اختيار الأنشطة المناسبة يفضل أن تتوافر فيها الخصائص التالية:

١ ـ أن تعمل هذه الأنشطة على تحقيق أهداف الوحدة بحيث يخدم كل نشاط أو مجموعة من الأنشطة هدفا معينا. ومن الممكن أن يساهم النشاط الواحد على تحقيق عدة أهداف، كما أنه من الممكن أيضا أن يكون للهدف الواحد عدة أنشطة.

٢ ـ أن تكون الأنشطة متنوعة بحيث تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٣ ـ أن تراعى هذه الأنشطة إمكانات المدرسة والبيئة.

٤ ـ أن تراعى هذه الأنشطة الزمن المخصص لدراسة الوحدة.

٥ ـ أن يصاحب هذه الأنشطة خطة لتنفيذها.

كيفية تنظيم الأنشطة فى مرجع الوحدة:

١ ـ تنظيم الأنشطة وفقا للأهداف التى تعمل الوحدة على تحقيقها:

وفى هذه الحالة تحدد أهداف الوحدة بدقة وعناية، ثم يتم فصل كل هدف على حدة، ويتم اختيار الأنشطة التى تعمل على تحقيقه، وقد سبق أن أشرنا بأن لكل هدف أكثر من نشاط، وأن النشاط الواحد قد يساهم فى تحقيق عدة أهداف، ولهذا فليس من المستبعد أن نجد نشاطا معينا قد تكرر، أى قد ذكر اسمه تحت عدة أهداف، وهذا يدل فى نظرنا على الأهمية البالغة التى يحظى بها مثل هذا النشاط.

٢ ـ تنظيم الأنشطة وفقا لأنواعها:

فهناك تصنيف للأنشطة وفقا لنوعيتها والمجال الذى تتم فيه وهى: أنشطة تعليمية، أنشطة معملية، أنشطة ثقافية، أنشطة اجتماعية، أنشطة رياضية، أنشطة دينية، أنشطة فنية.. وقد يحدث أحيانا خلط فى هذا التصنيف، إذ قد يكون النشاط المعملى نشاطا تعليميا فى نفس الوقت، كما قد يكون النشاط الثقافى نشاطا اجتماعيا أيضا... وهكذا.

٣ ـ تنظيم الأنشطة وفقا للأماكن التى تتم بها:

ووفقا لهذا التنظيم فهناك:

أ ـ أنشطة تتم داخل الفصل وتدور حول: تلخيص، مناقشات، الفصل، ومجلس الفصل، معرض الفصل، صحيفة الفصل، مجموعات عمل، ورسومات وخرائط.

ب ـ أنشطة تتم داخل المدرسة وتدور حول: المعامل، وصحافة المدرسة، ومجلة الحائط، والإذاعة المدرسية، والسينما، والمسرح المدرسى،

ومعرض المدرسـة، ومكتبة المدرسة، وندوات ومسابقـات بين الفصول، ومباريات بين الفصول، والجماعات المختلفة.

جـ ـ أنشطة تتم خـارج المدرسة: رحلات، مـعسكرات، زيارات ميـدانية، مـبـاريات مع المدارس الأخـرى، ومـعـارض المنـاطق، وندوات، واستفتاءات، ودراسات مسحية..

٤ ـ تنظيم الأنشطة وفقا لمجالات الوحدة وموضوعاتها:

ولقـد سبـق أن أوضحنا بأن لـكل وحدة عـدة مـجالات، وهـنا يتم تنظيم الأنشطة وفقا لمتـطلبات كل مجال، وهذا يستـدعى حصر المجالات التى يتـضمنها مرجع الوحدة، ثم اختيار الأنشطة التى تـناسب كل مجال منها على حدة، وحيث إن كل مجال يتضمن عدة موضـوعات، فإن ذلك يستدعى بدوره، تحديد الأنشطة التى تناسب كل موضوع من هذه الموضوعات وهكذا.

فإذا أخـذنا مثـلا وحدة «قريتـى» التى سبق أن تعـرضنا لها فإنه يـتم تحديد الأنشطة التى تصلح للمـجال الأول وهو «مـوقع القرية» وتتمـثل هذه الأنشطة فى القيـام ببعض الـرحلات والزيارات الميـدانية للقـرى والمدن المجاورة، عرض فـيلم تعليمـى عن المناطق المحيطة بالمدرسـة، عمل بعض الخرائط والرسـومات لتـحديد موقع القرية.. ويتم اختيار أنشطة المجالات الأخرى بنفس الطريقة.

٥ ـ تنظيم الأنشطة وفقا لمراحل تدريس الوحدة:

وحيث إن تدريس الوحدة يمر بأربع مراحل متتابعة، فإنه يتم اختيار الأنشطة التى تناسب كل مرحلة على حـدة، ومعنى ذلك أنه يتم أولا اختـيار الأنشطة التى

ترتبط باختيار موضوع الوحدة وإثارة حماس التلاميذ نحوها، ثم تختار ثانيا الأنشطة التى ترتبط بوضع الخطط اللازمة لتنفيذ الوحدة، ثم تختار ثالثا الأنشطة اللازمة لتنفيذ الوحدة، ثم أخيرا الأنشطة التى تأتى فى النهاية وهى مرتبطة بتقويم الوحدة.

سادسا ـ الطرق المقترحة لتدريس الوحدة:

ويقدم مرجع الوحدة للمدرس مجموعة من المقترحات التى تساعده على اختيار أنسب الطرق لتدريس الوحدة، وهذه المقترحات ليست ملزمة للمدرس، وإنما الهدف الرئيسى منها هو إرشاده وتوجيهه لاختيار ما يناسب منها كل موقف من المواقف.

سابعا ـ الوسائل والأدوات المستخدمة لتنفيذ الوحدة:

يقوم مرجع الوحدة بتزويد المعلم بأسماء كافة الوسائل والمواد والأجهزة التعليمية، التى يمكن استخدامها عند تدريس الموضوعات التى تتضمنها الوحدة، وعند القيام بالأنشطة المختلفة. كما يقدم له أيضا بعض البيانات عن هذه الوسائل والأجهزة والمواد والأماكن الموجودة بها لتسهيل الحصول عليها. فمثلا إذا كانت الأنشطة بالوحدة تتطلب عرض بعض الأفلام التعليمية فإن مرجع الوحدة يتعرض لأجهزة العرض التى يمكن استخدامها، وكذلك بالنسبة للأفلام التعليمية: اسم الفيلم، موضوع الفيلم ونبذة عنه، مدة عرضه، ملون أو غير ملون، اللغة الناطق بها، والشركة المنتجة.. كما يقدم مرجع الوحدة أيضا بيانات خاصة بأماكن تواجد هذه المواد والأجهزة والوسائل، وكيفية الحصول عليها..

ثامنا - القراءة الخاصة بالمعلم والتلاميذ:

يتضمن مرجع الوحدة ما يلى:

أ - قائمة بما يجب على التلاميذ قراءته والاطلاع عليه من كتب وكتيبات ومجلات وصحف ونشرات وتقارير وصور خاصة بالوحدة المعنية.

ب - قائمة بما يجب على التلاميذ قراءته والاطلاع عليه من مراجع وكتب وكتيبات ونشرات وتقارير وصحف ومجلات.

جـ - بيان بأسماء الوحدات الدراسية المرتبطة بالوحدة التى يقوم بتدريسها، وكذلك بأسماء الوحدات المتشابهة مع هذه الوحدة والتى أعدت فى مناطق أخرى.

د - بيانات خاصة بالمراجع والكتب والكتيبات التى تخص هذه الوحدة، وتتضمن حجم الكتاب (عدد صفحاته) ورقم الإيداع والطبعة واسم الناشر، وسعر الكتاب.

وكذلك البيانات الخاصة بالبحوث والتقارير والنشرات والصحف والمجلات مثل: الرقم، التاريخ، جهة الإصدار، السعر إن وجد.

تاسعا - تقويم الوحدة:

يقدم مرجع الوحدة مقترحات خاصة بالأساليب والوسائل التى يجب اتباعها لتقديم الوحدة.

كما يقوم مصدر الوحدة بإلقـاء الضوء على الطرق التى يجب اتباعها لتقويم أهداف الوحدة، بحيث يمكن تتـبع كل هدف على حدة ومعرفة درجـة تحقيق هذا الهدف.

كمـا يساعـد مرجع الوحـدة المدرس عن طريق توضـيح الطرق التى يجب اتباعهـا لتقويم كل مرحلة من مراحل تنفـيذ الوحدة، بحيث تكون عمليـة التقويم مستمرة وملازمة للأنشطة التى يقوم بها التلاميذ من نقطة البداية إلى نقطة النهاية.

ملاحظة:

إن مرجع الوحدة بالصور التى أوضحناها يتناسب تماما مع الوحدات القائمة على المادة الدراسية، أما بالنسبة للوحدات القائمة على الخبرة فإن مرجعها لا يأخذ هذه الصورة المفصلة، وإنما يوضع كـما سبق أن أشرنا على هيئة إطار عـام يتضمن العناصر الرئيسية على أن يشترك التلاميذ فى تكملتها وتعديلها إذا دعت الضرورة.

(٦) تدريس الوحدة:

يقع تدريس الوحدة على عاتق المدرس، ولا يقصد من تدريس الوحدة، كما تبادر إلى ذهن القارئ من أول وهلة، شرح المعلومات وتبسيطهـا وفقا لما كان متبعا فى ظل المنهج التقليدى، وإنما يقصد منها الجهد والأعمال والطرق والأساليب التى يتبعها المعلم مع التلاميذ من لحظة اختيار موضوع الوحدة حتى الانتهاء منها.

ويستفيد المعلم من مرجع الوحدة استفادة كبيرة فى عملية تدريسه لها، إذ أنه يجد فيه كمـا سبق أن أوضحنا مقترحات وتوجيـهات وإرشادات تساعده على أداء رسالته على النحو المطلوب.

خطوات تدريس الوحدة:

تمر عملية تدريس الوحدة بعدة خطوات رئيسية نوجزها فيما يلى:

أولا - إثارة اهتمام التلاميذ وتهيئتهم لدراسة الوحدة:

من المفـروض ألا يقوم المدرس بإخـبار التلاميـذ بأنهم سيقومـون بدراسة وحدة مـعينة حتى لا يـشعروا بأن هذه الـوحدة مفروضـة عليهم. وسـواء كانت الوحدة قائمة على المادة أو على الخبرة فـإن من واجب المدرس أن يستثير اهتمام التلاميذ لاختيار موضوع الوحدة، ويتم ذلك بطرق مختلفة نذكر بعضها على سبيل المثال:

- إدارة مناقشة حول حدث من الأحداث الهـامة بحيث يؤدى إلى إثارة ميل التلاميذ نحو الموضوع الذى تدور حوله الوحدة.
- إدارة مناقشة حول خبر من الأخبار، أو موضوع من الموضوعات تم ذكره فى كتاب أو صحيفة أو مجلة.
- إدارة مناقشـة حول موضوع من الـموضوعات مرتـبط بحاجات التـلاميذ ومشكلاتهم.
- القيام برحلة أو زيارة مـيدانية لإحدى المؤسسات أو المنـاطق ثم مناقشة التلاميذ فى مشاهداتهم وتوجيه هـذه المناقشة نحو الموضوع المرغوب دراسته.
- عرض فيلـم تعليمى، ثم مناقـشة التلاميـذ فى أحداثه، ثم يقوم بتـوجيه المناقشة نحو الموضوع المرغوب دراسته.
- زيارة معرض أو متحف ثم مناقشة فى بعض ما شاهدوه.

من ذلك كله يتـضح أن المناقشة مـع التلاميذ هى الطـريق الذى يؤدى إلى اختيـار الموضوع، ولذلـك يجب أن يكون المدرس مـاهرا فى الملاحظـة سريع البديهة حتى يلتقط الخيط فى الوقت المناسب ويوجهه نحو المطلوب، كما يجب

عليه أن يكون واسع الاطلاع، ملما بكل ما يخص التلاميذ من معلومات عن حاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم وقدراتهم.

وبعد أن يوجه المعلم أنظار التلاميذ نحو موضوع الوحدة عليه أن يحمسهم لدراستها، وذلك عن طريق توضيح أهميتها لهم والفائدة التى تعود عليهم من دراستها، وبذلك يقبلون عليها باقتناع ورغبة وتصميم.

ثانيا: التخطيط لتنفيذ الوحدة وتوزيع الأنشطة وتحديد دور كل تلميذ فيها:

بعد أن يتم اختيار موضوع الوحدة وتحديد أهدافها، يقوم المعلم باشراك التلاميذ فى التخطيط لتنفيذها مستعينا بالمقترحات التى يقدمها له مرجع الوحدة فى هذا المجال.

ويمتد التخطيط إلى النقاط التالية:

١- تحديد مجالات الوحدة ثم الموضوعات الممكنة لكل مجال ثم الفقرات الممكنة لكل موضوع. (انظر المثال الخاص بتحديد مجالات الوحدة).

٢- تحديد الأنشطة التى تتناسب مع كل مجال من المجالات السابق ذكرها. ثم وضع خطة لكل نشاط بحيث تتضمن هذه الخطة الإجابة عن الأسئلة التالية:

متى تنفذ؟ كيف تنفذ؟ من يقوم بتنفيذها؟ وما هو دور كل تلميذ فى هذا التنفيذ؟ وما هى الوسائل التى تستخدم فى تنفيذها.

٣- تحديد الوسائل التى يمكن استخدامها فى كل نشاط.

ويجدر بنا أن نذكر هنا أن الهدف الرئيسى من إشراك التلاميذ فى وضع الخطط هو تدريب التلاميذ على التخطيط، وإتاحة الفرصة أمامهم للقيام بهذا العمل، حتى تنمو قدرتهم على التخطيط ثم يكتسبوا المهارة فى هذا المجال بعد تكرار نفس العملية فى وحدات أخرى، هذا بالإضافة إلى تعويدهم وتدريبهم على القيام بالعمل الجماعى.

ثالثا - تنفيذ الخطة المقترحة:

بعد الانتهاء من اختيار موضوع الوحدة وتحديد مجالاته ووضع الخطة العامة والخطط الجزئية التى تتفرع منها وتحديد طبيعة العمل والدور الذى يقوم به كل تلميذ، بعد ذلك كله يبدأ التلاميذ تنفيذ الوحدة وفقا للخطة الموضوعة، وهنا يقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة لكل مجموعة منها عمل معين وتعمل المجموعات كلها بتنسيق وتعاون، كأنها خلية نحل.

ويعمل المعلم على جمع التلاميذ فى لقاء عام عند نهاية كل مرحلة من مراحل تنفيذ الوحدة، حيث يتم فى هذا اللقاء مناقشة ما شاهدوه وعملوه، وكذلك استعراض ما يجب عمله فى المرحلة التالية، كما قد يكون اللقاء عند حدوث مشكلة كبرى تؤثر على سير العمل، فتقوم الجماعة بإعادة تقييم الموقف والبحث عن الحلول المناسبة لهذه المشكلة.

وينحصر عمل المعلم أثناء تنفيذ الخطة فيما يلى:

١- تشجيع التلاميذ وحثهم على مواصلة العمل والنشاط.

٢- إرشاد التلاميذ وتوجيههم والإجابة عن استفساراتهم وتساؤلاتهم.

٣- مساعدة التلاميذ على التغلب على بعض الصعوبات، التى تعترضهم عند حدوث شيء غير متوقع لم تتطرق إليه الخطة.

٤- متابعة التلاميذ باهتمام بالغ وملاحظتهم باستمرار، حتى يضمن السير فى الطريق السليم وفقا لمتطلبات الخطة الموضوعة.

٥- تدريب التلاميذ على اكتساب بعض المهارات الخاصة، بجمع المعلومات وتسجيلها والتعليق عليها.

من ذلك يتضح لنا أن للمعلم الدور الكبير فى نجاح تنفيذ الخطة بعد الانتهاء من الخطوات.

(٧) تقويم الوحدة:

بعد الانتهاء من الخطوات الثلاث السابقة وهى اختيار موضوع الوحدة وتهيئة التلاميذ لدراستها، ثم التخطيط لتنفيذ الوحدة وتوزيع الأنشطة وتحديد دور كل تلميذ فيها، ثم تنفيذ الوحدة. تأتى آخر مرحلة وهى عملية تقويم الوحدة ويشترك فيها المعلم مع تلاميذه.

وتتركز عملية التقويم فى النقاط التالية:

أولا: تقويم أهداف الوحدة:

ويسجل كل هدف من أهداف الوحدة فى بطاقة خاصة به ثم يقوم المعلم بترجمة هذا الهدف إلى مواقف سلوكية، حتى يسهل الحكم عليها بعد ذلك بإدارة دفة المناقشة، لمعرفة مدى تحقيق هذا الهدف، وما هى الصعوبات التى واجهت تحقيقه.

وقد يتطلب الأمر من المعلم استخدام أنواع مختلفة من الاختبارات تساعده على تحديد المعلومات والعادات والمهارات التى تم اكتسابها والاتجاهات التى تم تكوينها مستعينا فى ذلك بملاحظاته وتتبعه للتلاميذ أثناء تنفيذ الوحدة.

ثانيا: تقويم الخطة التى تم وضعها:

المقصود من تقويم الخطة هو الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل تعرضت الخطة لكافة الجوانب؟
- هل كانت الخطة محكمة؟
- هل كانت الخطة واضحة بالدرجة الكافية؟
- هل فهم التلاميذ الخطة جيدا قبل البدء فى التنفيذ؟
- هل واجهت التلاميذ عقبات غير متوقعة؟

- هل حدثت على الخطة تعديلات جوهرية أثناء التنفيذ؟
- هل كان الجدول الزمنى لتنفيذ الخطة دقيقا؟
- هل تم تنفيذ الخطة فى الوقت المحدد لها؟
- هل كانت الخطة مرنة بالدرجة الكافية؟
- ما رأى التلاميذ النهائى فى الخطة بعد أن تم تنفيذها.

ثالثا- تقويم الأنشطة التى قام بها التلاميذ:

ويسجل كل نشاط فى بطاقة خاصة كما هو الحال فى الأهداف ويحدد الهدف من كل نشاط، ثم يقوم المعلم وتلاميذه بمناقشة الأسئلة التالية:

- هل حقق النشاط الهدف منه؟
- هل قام التلاميذ بهذا النشاط على الوجه المطلوب؟
- ما مدى إقبال التلاميذ على هذا النشاط؟
- هل صادف التلاميذ مشكلات أثناء القيام بهذا النشاط؟
- كيف تمت مواجهة هذه المشكلة إن وجدت؟ وكيف تم التغلب عليها؟
- هل توافرت كل الإمكانات اللازمة لتحقيق هذا النشاط؟
- هل انتهى هذا النشاط فى الوقت المحدد له؟
- هل كان هناك تعاون بين التلاميذ عند القيام بهذا النشاط؟
- هل كان هناك تنسيق بين مجموعات التلاميذ عند قيام كل مجموعة فيها بالعمل المطلوب منها؟
- هل أتيحت للتلاميذ حرية الحركة والتصرف؟ وما مدى التزامهم بالأوامر والتعليمات الموضوعة؟

رابعا - تقويم الوسائل المستخدمة:

وتدور المناقشة فى هذا المجال حول الأسئلة التالية:

- هل توافرت الوسائل التى تضمنتها الخطة بالدرجة الكافية؟
- هل قام التلاميذ باستخدامها بالطريقة الصحيحة؟
- هل أدت هذه الوسائل الغرض منها؟

خامسا - مدى إقبال التلاميذ على دراسة الوحدة:

والمقصود هنا هو معرفة مدى تقبل التلاميذ لهذه الوحدة وإقبالهم على دراستها وهذا يستدعى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل شعر التلاميذ بأهمية الوحدة؟
- هل شعر التلاميذ بالارتياح بعد دراستهم للوحدة؟
- هل أقبل التلاميذ على دراسة الوحدة بحماس مستمر؟
- هل أحس التلاميذ بالفائدة من دراسة هذه الوحدة؟
- هل أقبل كل منهم على تنفيذ كل ما هو مطلوب منه؟
- هل شعروا بالملل والسأم فى بعض الفترات؟
- هل أثارت فيهم هذه الوحدة الرغبة فى دراسة وحدات أخرى.

كتابة تقرير عن الوحدة:

وبعد الانتهاء من عملية تقويم الوحدة يجب على المعلم القيام بكتابة تقرير شامل عن تدريسه لهذه الوحدة مستعينا فى ذلك بالملاحظات التى كان يسجلها أثناء تدريسه لها فى مراحلها المختلفة ومستعينا أيضا بنتائج عملية التقويم التى قام بها مع التلاميذ، وغالبا ما يتضمن هذا التقرير بعض التعديلات التى يرى المدرس إدخالها على تدريس هذه الوحدة وكذلك المقترحات التى يرى إدخالها على مرجع الوحدة بحيث تفيد المدرس والتلاميذ بدراستها فى المستقبل.

وتتعرض هذه المقترحات لأهداف الوحدة سواء بالإضافة إليها أو التعديل فيها أو الحذف منها، كما يتعرض أيضا لمراحل تدريسها وتنفيذها ثم تتعرض أخيرا لكيفية تقويمها.

ومن المستحسن أن تعقد ندوة فى المدرسة يشترك فيها جميع التلاميذ والمدرسين وكل من يهمهم الأمر لمناقشة هذا التقرير، وذلك حتى تتاح الفرصة لهم للاستفاده من خبرات الآخرين.

(٨) نقد الوحدات الدراسية:

أولا - مدى مراعاة الوحدات الدراسية لأسس بناء المنهج بمفهومه الحديث:

بعد دراستنا للوحدات وتعرضنا لمفهومها والأسس التى تبنى عليها وأنواعها وتنظيمها فى المنهج وكيفية بناء مرجعها ثم تدريسها وتقويمها، سوف نقوم بإلقاء الضوء على مدى مراعاة الوحدات الدراسية لأسس بناء المنهج بمفهومه الحديث.

الوحدة والخبرة:

تهتم الوحدة بالخبرات اهتماما كبيرا، وقد ظهر لنا ذلك بوضوح عند دراستنا لأنواع الوحدات، فمنها ما هو قائم على المادة، ومنها ما هو قائم على الخبرة، وكلا النوعين يهتم بالأنشطة التى يقوم بها التلاميذ اهتماما بالغا، ومن خلال قيامهم بهذه الأنشطة فإنهم يمرون بأكبر قدر من الخبرات وحيث إن تنظيم الوحدات فى المنهج يتطلب مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم وقدراتهم، كما يتطلب أيضا العمل على ترابط الخبرات وشمولها واستمراريتها، فمعنى ذلك أن الوحدات تعمل على تزويد التلاميذ بالخبرات المربية، ومن هنا يمكننا القول بأن الوحدات، على ضوء هذا الكلام تحقق مضمون المنهج بمفهومه الحديث «المنهج هو مجموع الخبرات المربية التى تهيؤها المدرسة لتلاميذها...».

الوحدة والتلميذ:

تهتم الوحدات بوجه عام، والوحدة القائمة على الخبرة بوجه خاص، بالتلميذ اهتماما كبيرا ويتجلى هذا الاهتمام فى النقاط التالية.

١- إتاحة الفرص أمامه للقيام بالأنشة المختلفة والمتنوعة والمستمرة، من خلال قيامه بهذه الأنشطة المخطط لها جيدا.

يكتسب التلميذ المعلومات التى يشعر بفائدتها، كما أنه تتكون لديه بعض العادات والاتجاهات المفيدة له ولمجتمعه، كما أن قدراته تنمو فى بعض النواحى ذات الأهمية البالغة، مثل القدرة على التفكير العلمى، والقدرة على العمل الجماعى والتعاونى، والقدرة على التخطيط.

٢- مراعاة ميوله واتجاهاته وقدراته، وبالتالى فإنها تراعى مبدأ الفروق الفردية إلى حد كبير.

٣- التركيز على إيجابية التلميذ فى جميع المواقف وتحميله المسئولية، لهذه النقطة تأثير كبير فى تكوين شخصيته، وبالتالى فى نوعية سلوكه وتصرفاته.

الوحدة والبيئة:

تتيح دراسة الوحدة الفرصة للتلميذ للاحتكاك بالبيئة والاندماج فيها، والتفاعل معها فى بعض الأحيان، وليس معنى ذلك أن الوحدة تولى دراسة البيئة أهمية خاصة، وإنما يحدث الارتباط بينهما وفقا لنوعية الوحدة وطبيعتها.

ويمكننا القول بأن الوحدة تعمل فى بعض الأحيان على ربط الدراسة بالبيئة، ولكن هذا الربط ليس قويا بالدرجة المطلوبة، ولا مستمرا على النحو المرغوب، وفى اعتقادنا بأن ربط الدراسة بالبيئة لن يكون قويا وفعالا، إلا إذا زادت الوحدات من تركيزها على مشكلات البيئة وعلى خدمتها وتطويرها، واعتبار ذلك هدفا من الأهداف التى تسعى لتحقيقها.

الوحدة والتراث الثقافى للمجتمع:

تعمل الوحدة على إكساب التلاميذ بعض العادات والاتجاهات المفيدة لهم ولمجتمعهم. ومن المعروف أن العادات والاتجاهات هى ركن هام من أركان التراث الثقافى للمجتمع.

أما بالنسبة للمعلومات والحقائق والمفاهيم، وهى أيضا ركن من أركان الثقافة، فتعمل الوحدة على اكسابها للتلاميذ، من خلال النشاط الذى يقومون به، فتكون لها دلالة أقوى ومفهوم أعمق، كما أنها تعمل على إزالة الحواجز المصطنعة بين جوانب المعرفة المختلفة، وبذلك تعمل الوحدات الدراسية على توكيد وحدة المعرفة، وبذلك نجحت فى تحقيق ما فشلت فى تحقيقه مناهج المواد الدراسية بشتى أشكالها.

أما الجانب المادى من التراث الثقافى للمجتمع فيمكننا أن نقول أن الوحدات الدراسية تتعرض لهذا الجانب، ولكن يتفاوت من وحدة لأخرى حسب موضوعها ومجالات الدراسة التى تتطرق إليها، فهناك مثلا وحدات تركز على وسائل المواصلات، أو مشكلة المواصلات، أو المنازل، أو المصانع، أو المزارع، أو المتاجر، أو الملابس، وكلها بدون شك تمثل جزءا هاما من الجانب المادى لثقافة المجتمع.

ثانيا: مميزات وعيوب الوحدات الرئيسية:

مميزات الوحدات الدراسية:

من أهم مميزات الوحدات الدراسية ما يلى:

١- أنها تعتمد اعتمادا أساسيا على نشاط التلاميذ، هذا النشاط يتيح لهم المرور بالخبرات، وهى جوهر المنهج بمفهومه الحديث، كما أنه عن طريق النشاط يكتسب التلاميذ المعلومات والمهارات، وتتكون لديهم العادات والاتجاهات المرغوب فيها، كما أن النشاط يجعل التلميذ إيجابيا فى عملية التعلم، ويسمح له بالمشاركة والمساهمة فى مختلف الأعمال ويتحمل المسئولية، ولهذا كله تأثير كبير على شخصيته وسلوكه.

٢- أنها تراعى مبدأ الفروق الفردية، إذ يقوم كل تلميذ بالعمل الذى يتناسب مع قدراته وميوله، فيقبل على عمله باهتمام وحماس، مما يزيد من فرص النجاح وتحقيق الهدف المنشود.

٣- تعمل بطريقة فعالة على ترابط أجزاء المعرفة وإزالة الحواجز بين المواد المختلفة، وقد سبق أن رأينا أن الواحدة قد تكسب التلميذ معلومات متنوعة، ولكنها مترابطة، وبذلك تساهم الوحدات فى تهيئة تنظيم وظيفى للمعرفة.

٤- تعمل على تزويد التلاميذ بالمعلومات والحقائق والمفاهيم للتنظيم السيكولوجى، الذى يتطلب تقديم المعلومات للتلميذ عندما يشعر بحاجته إليه، ورغبة فيها وليس وفقا للتنظيم المنطقى، الذى يفرض على التلميذ معلومات، قد لا يشعر بأهميتها أو باحتياجه إليها، مما يجعل عملية التعلم فى نظره عملية بغيضة ومكروهة.

٥- تعمل على ربط المدرسة بالبيئة، وذلك عن طريق الأنشطة التى تتمثل فى الرحلات والمعسكرات والزيارات الميدانية، وكذلك فى إقامة الندوات والمعارض وغيرها. وبذلك تسمح للمدرسة بتأدية رسالتها الاجتماعية.

٦- تعمل على تحقيق أهداف تربوية فى منتهى الأهمية، وخاصة فى هذا العصر الذى نعيش فيه الآن وهو عصر التقدم العلمى والتكنولوجى ومن أمثلة هذه الأهداف:

- تنمية القدرة على التفكير العلمى.
- تنمية القدرة على التخطيط.
- تنمية القدرة على العمل الجماعى والتعاونى.
- اكتساب بعض المهارات اللازمة لحياة الفرد والمجتمع.

٧- تساعد على تحقيق مفهوم «التعلم الذاتى» وهو الذى يركز على مبدأ تعليم الطفل كيف يتعلم، ولهذا المفهوم الآن أهمية كبرى فى حياتنا خاصة وأننا نعيش فى عصر «الانفجار المعرفى»، فلن تستطيع المدرسة أن تعلم التلميذ كل شيء، ولن تستطيع الكتب الدراسية أن تتضمن كافة المعلومات الأساسية، ولذلك فإن التلميذ قد أصبح مطالبا أكثر من أى وقت مضى بتحمل مسئولية تعليم نفسه بنفسه.

وتساهم الوحدات الدراسية فى تحقيق مفهوم التعلم الذاتى، وذلك عن طريق الأنشطة المختلفة والمتنوعة التى يقوم بها كل تلميذ، وكذلك من خلال اشتراكه فى عمليات التخطيط، وفى عمليات التقويم، وكذلك من خلال تحمله المسئولية الملقاة على عاتقه.

من ذلك يمكننا القول بأن الوحدات تلعب دورا هاما فى تحقيق مفهوم التعلم الذاتى.

عيوب الوحدات الدراسية:

١- أنها لا تصلح إلا لبعض المراحل التعليمية كالمرحلة الأولى، أما المرحلة الثانوية فهى لا تناسبها لأن المدرسة الثانوية تعد للجامعة والجامعة تركز على الدراسات الأكاديمية المبنية على التخصص بينما الوحدات تساعد على اكتساب المعلومات العامة.

٢- لا تتيح الفرصة لتزويد التلاميذ بالقدر الكافى من المعلومات بينما نحن نعيش فى عصر الانفجار المعرفى.

٣- أنها لا تسمح بإعداد أو طبع كتب دراسية بطريقة منظمة ومستمرة لأنها لا تلزم بمرور أية جهة بهذه العملية، وبالتالى فإنه يصعب الحصول على المراجع اللازمة بمرور الوقت؛ لأن كثيرا من الكتب التى يعتمد عليها الطلاب قد تم تأليفها وإعدادها فى ظل منهج المواد الدراسية.

وحيث إن كل وحدة تركز على مجالات معينة، وحيث إن الوحدات تختلف من مدرسة لمدرسة بل ومن صف، لصف فإن هذا الوضع لا يشجع على تأليف الكتب التى تتضمن المعلومات المطلوبة بل ويجعل هذا الأمر صعبا للغاية.

٤- أنها صعبة التنفيذ فى معظم الدول النامية حيث إنها تتطلب إمكانات خاصة، هذا بالإضافة إلى أنها تحتاج إلى معلم قد تم إعداده خصيصا للقيام بتدريس الوحدات بينما كل المعلمين الموجودين حاليا قد تم إعدادهم للتدريس فى ظل منهج المواد.

ثالثا - منهج النشاط

Activity Curriculum

يمكننا القول بأن منهج النشاط قد نقل محور الاهتمام من مادة الدراسة إلى التلميذ، فبدلا من التركيز على تزويد التلاميذ بالمعلومات ثم اختيارأنسب الطرق لتدريسها، أصبح المنهج يركز على التلميذ، وجعله محور العملية التعليمية والتربوية (Student - Centered Curriculum) ومعنى ذلك الاهتمام بميوله وحاجاته وقدراته واستعداداته وإتاحة الفرصة له للقيام بالأنشطة التى تتفق مع هذه الميول، وتعمل على إشباع تلك الحاجات. ومن خلال هذه الأنشطة ينمو التلميذ ويكتسب المعلومات والمهارات وتتكون لديه العادات والاتجاهات.

وتركيز المنهج على النشاط هو فى الواقع ثمرة لجهود سابقة، بدأت منذ سنوات طويلة. فقد نادى «روسو» بذلك فى كتابه «إميل»، وفى نهاية الربع الأول من القرن العشرين بدأت تتبلور وتتضح بفضل آراء وجهود «جون ديوى» الذى نادى بضرورة ربط المنهج بميول التلاميذ، ثم جاء بعده «وليم كلباترك» وحدد الطريقة التى يمكن بها تنفيذ هذه الفكرة والتى أطلق عليها «طريقة المشروع».

(١) الأسس التى يقوم عليها منهج النشاط:

يقوم منهج النشاط على الأسس التالية:

أولا: بناء المنهج على ميول التلاميذ وحاجاتهم:

وتعتبر الميول والحاجات بالنسبة لمنهج النشاط بمثابة الروح للكائن الحى، وهى أيضا محور الارتكاز لكل الدراسات والأنشطة ونقطة الانطلاق لتحقيق كل

الأهداف المنشودة وربط الدراسة بميول التلاميذ وحاجاتهم يجعلهم يقبلون عليها بحماس زائد، وجهد متواصل، ولهذا العامل تأثير كبير فى تحقيق الأهداف بطريقة أكثر فاعلية.

وهذا يتطلب من القائمين بتنفيذ هذا المنهج التوصل إلى تحديد ميول التلاميذ وحاجاتهم الأساسية والحقيقية، والمقصود بالميول الأساسية هى تلك التى يشترك فيها أكبر قدر من التلاميذ والتى تستمر أطول فترة ممكنة، وهى تختلف عن الميول الطارئة التى لا تستمر إلا فترة قليلة ثم سرعان ما تتغير وتتبدل أو تتلاشى.

والمقصود بالميول الحقيقية هى التى تعبر فعلا عن ميول التلاميذ كما هى وبكل أبعادها وليست تلك التى يتخيلها أو يحددها الكبار بمنطقهم وتفكيرهم، وهى أيضا ليست تلك التى يحددها الأطفال، فقد يقعون تحت تأثيرات معينة، تدفعهم إلى التعبير عن ميول فى الواقع ليست ميولهم الحقيقية. وعلى ذلك لا يجب الاعتماد على الكبار فقط، أو على الأطفال فقط فى تحديد الميول وإنما يجب الاعتماد على دراسات علمية ميدانية تجرى فى هذا المجال.

ثانيا - الاعتماد على الأنشطة وإيجابية التلاميذ:

كما أن منهج النشاط يعتمد على إيجابية التلاميذ فى كافة المواقف والمراحل، فهم الذين يقومون باختيار الأنشطة والتخطيط لها وتنفيذها وتقويمها، ومعنى ذلك أن إيجابية التلميذ مستمرة، وعلينا أن ندرك أن النشاط وحده بدون إيجابية التلميذ لا يعتبر كافيا، لأنه من الممكن أن يقوم بأنشطة متنوعة ومتعددة ولكن بسلبية ملحوظة، وذلك عند قيامه بالنشاط بطريقة أوتوماتيكية حيث يقوم بتلقى الأوامر التى يصدرها له المعلم ويقوم بتفيذ الخطط التى يضعها له المعلم

وحيث يتلقى دائما توجيهات وإرشادات المعلم ولا يقوم بصغيرة ولا كبيرة إلا بإذن من المعلم.

لذلك كله يعتمد المنهج على إيجابية التلميذ المطلقة، هذه الإيجابية تكون أساسا لتعلم مثمر ودافعا لنشاط متواصل برغبة وحماس يؤدى فى نهاية الأمر إلى تحقيق الأهداف بطريقة فعالة.

ثالثا - تنظيم الأنشطة فى صورة مشروعات أو مشكلات:

سبق أن ذكرنا أن ميول التلاميذ وحاجاتهم هى الأساس الذى يقوم عليه بناء منهج النشاط وانطلاقا من هذه الميول والحاجات يقوم التلاميذ بالعديد من الأنشطة غالبا ما تكون فى صورة مشروعات، وأحيانا ما تكون فى صورة مشكلات.

وهناك مشروعات متعددة ومتنوعة: منها ما هو خاص بالطعام مثل مشروع صنع عصير البرتقال أو صنع مستخرجات الألبان، ومنها ما هو خاص بالزراعة مثل زراعة حديقة المدرسة ببعض الخضروات أو الزهور، ومنها ما هو خاص بتربية النحل أو الدواجن أو الطيور، ومنها ما هو خاص بصيد الأسماك أو الفراش، ومنها ما هو خاص بإقامة بعض المعارض أو بإصدار مجلة مدرسية، ومنها ما هو خاص بجمع طوابع البريد.

أما المشكلات التى تنصب عليها الأنشطة فهى ترتبط بحياة التلاميذ وحاجاتهم من ناحية، كما أنها ترتبط بالمجتمع من ناحية أخرى أى أنها مشكلات تخص الفرد والمجتمع، ويقوم التلاميذ بمجموعة من الأنشطة تستهدف محاولة حل المشكلة موضع الدراسة، وهذه المشكلة بدورها تتفرع إلى مشكلات أصغر وهكذا.

رابعا - إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة والالتزام بالتنظيم السيكولوچى:

إن المعرفة والحقائق والمفاهيم فى منهج النشاط لا تقدم للتلميذ فى صورة مواد منفصلة، وإنما فى صورة معلومات مترابطة، وبذلك تزول الحواجز المصطنعة التى تفصل بين أركان المعرفة المختلفة.

ويتوصل التلميذ إلى هذه المعلومات بجهده وعمله واطلاعه وقراءاته، تحت توجيه المدرس وإشرافه، وذلك عند إحساسه بضرورة الحصول على مثل هذه المعلومات. لأهميتها وفائدتها له، ومعنى ذلك أن المنهج يتمشى مع التنظيم السيكولوچى، الذى يتطلب إخضاع المعلومات لحاجة التلاميذ ورغبتهم وقدراتهم واستعداداتهم.

خامسا - لا يتم التخطيط لهذا المنهج مقدما:

سبق أن ذكرنا أن هذا المنهج يبنى على ميول التلاميذ وحاجاتهم، وحيث إن هذه الحاجات والميول تختلف من تلميذ لآخر وفقا لعوامل متعددة مثل: السن، الجنس، الحالة الاجتماعية، الحالة الثقافية، الحالة الاقتصادية للأسرة.. فإنه لا يمكن تخطيط هذا المنهج مقدما، بل يجب الانتظار حتى تبدأ الدراسة ويلتقى المدرس بتلاميذه ثم يقومون معا باختيار الموضوعات أو المشروعات أو المشكلات التى تتجاوب مع ميولهم وحاجاتهم. وعلى ذلك يشتركون جميعا فى وضع الخطط المناسبة، وعند وضع هذه الخطط من المفروض أن يقوم المدرس بتوجيه التلاميذ نحو الخط السليم، الذى يؤدى مباشرة إلى الهدف. وعلى ذلك فينبغى أن يكون المدرس ملما بأحدث الطرق والأساليب فى تحديد وتشخيص ميول التلاميذ وحاجاتهم.

(٢) طرق تنفيذ منهج النشاط:

لقد سار منهج النشاط فى اتجاهين بينهما نوع من الاختلاف ونوع من التشابه:

الاتجاه الأول: وفيه يتم التركيز على ميول التلاميذ وحاجاتهم.

الاتجاه الثانى: وفيه يتم التركيز على مواقف اجتماعية مرتبطة بحياة التلاميذ.

والاختلاف بينهما ينحصر فى أن الاتجاه الأول يركز على التلميذ تركيزا مباشرا، إذ يبنى كل شىء على ميوله وحاجاته بينما يركز الاتجاه الثانى على المجتمع ويبنى كل شىء على اتجاهاته ومشكلاته.

أما نقطة التشابه بينهما فهى أن الاتجاه الأول يركز على ميول وحاجات التلاميذ بطريقة مباشرة أما الثانى فهو يركز على اتجاهات المجتمع ومشكلاته، ولا أحد ينكر أن مشكلات المجتمع تؤثر وتتأثر بالأفراد وبحاجاتهم وميولهم، وهنا يلتقى الاتجاهان.

ويتم تنفيذ الاتجاه الأول فى صورة مشروعات فأطلق عليه «منهج المشروعات» أو «طريقة المشروع»، ونحن نفضل الاسم الثانى، نظرا لأن المشروعات هى الطريقة التى يتم بها تنفيذ منهج النشاط. ويتم تنفيذ الاتجاه الثانى فى صورة مشكلات مرتبطة بمواقف الحياة فأطلق البعض عليه «منهج مواقف الحياة».

وسوف نقوم الآن بعرض تفصيلى لهذين الاتجاهين:

طريقة المشروع

والمشروع فى نظر «وليم كلباتريك» هو سلسلة من النشاط الذى يقوم به فرد أو جماعة لتحقيق أغراض واضحة ومحددة فى محيط اجتماعى برغبة وحماس».

خطوات المشروع:

يتشابه المشــروع إلى حد كبير بالوحدة الدراسية فى الــخطوات التى يمر بها (راجع تدريس الوحدة). ويمر المشروع بأربع خطوات رئيسية هى:

أولا: اختيار المشروع.

ثانيا: وضع خطة المشروع.

ثالثا: تنفيذ المشروع.

رابعا: تقويم المشروع.

وسـوف نقوم الآن بـاستـعراض كل خـطوة من هذه الـخطوات بشــىء من التفصيل.

أولا - اختيار المشروع:

لاختيارالمشروع أهمية كبرى، لأنه الأساس الذى تبنى عليه بقية الخطوات، ويجرى اخـتيار المـشروع عن طريق مناقـشة جمـاعية يشتـرك فيها الـمدرس مع التلاميذ، ويقوم فيها المدرس بدور القبطان، الذى يقود السفينة فيتيح الفرصة أمام التلاميذ، لاقتـراح بعض المشروعات ثم تدور المناقشة حـول مدى أهمية وفائدة كل مشروع مقترح، ومدى موافقة المجـموعة على كل مشروع، ومن المستحسن أن يحوز المـشروع المختـار على موافقـة أكبر عدد من الـتلاميذ وعلى مـراعاته لمجموعة من الأسس المتفق عليها وهى:

١- أن يكون المشروع متمشيا مع ميول التلاميذ مشبعا لحاجاتهم:

فهناك مشروعات تـركز على ميول التلاميذ ولكنهـا تهمل حاجاتهم، وهناك مـشروعات أخرى تـركز على حاجـاتهم ولكنهـا لا تهتم كثـيرا

بالميول، ومن المستحسن أن يتجاوب المشروع مع ميول التلاميذ وحاجاتهم فى وقت واحد، لأن هناك ميولا ليست ذات قيمة تربوية تذكر، وهناك حاجات يمكن إشباعها فسرعان ما تنطفىء، فلا تثير لدى التلاميذ أى اهتمام فيما بعد، وينتج عن ذلك ضعف حماس التلاميذ.

٢- أن يكون المشروع مرتبطا بواقع حياة التلاميذ حتى تكون فائدته ملموسة وشاملة وتنفيذه سهلا ويتيح الفرصة لربط المدرسة بالمجتمع على نطاق واسع.

٣- أن يتيح الفرصة لمرور التلاميذ فى خبرات متنوعة ويعمل على تحقيق أهداف متعددة.

٤- أن تكون المشروعات متنوعة ومتوازنة ومترابطة:

والمقصود بتنوع المشروعات هو تغطيتها لمجالات متعددة بحيث يكون منها ما هو خاص بإعداد بعض أنوع الطعام والشراب مثل:

المربى، والعصير، والجبن، واللبن الزبادى. ومنها ما هو خاص بتربية الطيور أو الدواجن أو النحل أو الأرانب، ومنها ما هو خاص ببعض الصناعات الاستهلاكية مثل: صناعة الصابون، عمل الروائح والعطور، ومنها ما هو خاص ببعض الصناعات الإلكترونية مثل عمل راديو ترانزستور، أو ميكروسكوب أو تلسكوب، ومنها ما هو خاص بإقامة معرض أو معسكر كشفى، ومنها ما هو خاص بعمل مسرحية هادفة، ومنها ما هو خاص بجمعية من الجمعيات مثل جمعية الإسعافات الأولية أو جمعية للصحافة.

والمقصود بتوازن المشروعات هو ألا يطغى جانب على آخر داخل المشروعات التى يتم اختيارها، بحيث توزع المشروعات على مجالات الحياة المختلفة بنسب معينة حسب أهميتها والحاجة إليها.

والمقصود بترابط المشروعات هو ربط المشروع بالمشروعات السابقة حتى يساهم فى تكملة النقص وتكامل الموضوعات، وحتى يكون هناك ضمان بعدم تكرار بعض المشروعات.

٥- أن يراعى المشروع إمكانات التلاميذ والمدرسة والبيئة:

ومن المفروض أن يراعى المشروع الذى يتم اختياره قدرات التلاميذ واستعداداتهم وظروف معيشتهم وإمكاناتهم المادية، كما يراعى أيضا إمكانات المدرسة والبيئة، فقد يتطلب بعض الأحيان أموالا طائلة يصعب تدبيرها من ميزانية المدرسة أو أجهزة ومعدات يصعب توافرها أو الحصول عليها، وقد يتطلب ارتياد التلاميذ لأماكن يصعب الوصول إليها، وقد يتطلب أشياء غير موجودة فى بيئتهم.

٦- أن يتم المشروع فى وقت محدد ومخطط له مسبقا:

ومن المفروض عند اختيار المشروع مراعاة الفقرة الزمنية التى يستغرقها، إذ يجب ألا يستغرق المشروع مدة طويلة حتى يتمكن من القيام بعدة مشروعات فى العام الدراسى الواحد.

ثانيا - وضع خطة المشروع:

بعد اختيار المشروع تأتى الخطة، ومن المفروض أن يقوم بها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المعلم.

وعند وضع الخطة يجب مرعاة النقاط التالية:

- أن تكون أهداف المشروع واضحة جدا بالنسبة للتلاميذ حتى يسهل عليهم اختيار الأنشطة والوسائل التى تعين على تحقيقها.
- تحديد الأشياء والمواد التى يلزم الحصول عليها، لتنفيذ المشروع، وكذلك تحديد كيفية وأماكن الحصول عليها.
- تحديد خطوات المشروع وما هو واجب عمله فى كل خطوة والمدة اللازمة لتنفيذها.
- تحديد الأنشطة اللازمة ووضع خطة لتنفيذ كل منها
- تحديد الدور الذى تقوم به كل مجموعة من التلاميذ ذلك الدور الذى يقوم به كل فرد داخل المجموعة وفقا لقدراته واستعداداته وميوله.

ثالثا - تنفيذ المشروع:

عند تنفيذ خطة المشروع يتابع المعلم التلاميذ بحرص واهتمام، حتى يتمكن من توجيههم وإرشادهم. أما التلاميذ فإن عليهم أن يسجلوا النتائج التى يتم التوصل إليها، وأن يدونوا بعض الملاحظات التى تستدعى المناقشة العامة وكذلك المشكلات التى واجهتها دون توقع وكيفية التغلب عليها.

وعند تنفيذ المشروع يجب ألا يوجه التلاميذ كل اهتمامهم إلى الإنتاج، لأنه ليس هدفا فى حد ذاته، وإنما الهدف هو أن يتمكن التلاميذ من خلال تنفيذ المشروع، من خلال تدريبهم على الإنتاج اكتساب مهارات وعادات ومعلومات ذات فائدة كبرى لهم.

رابعا - تقويم المشروع:

بعد الانتهاء من تنفيذ المشروع يقوم التلاميذ تحت توجيه وإرشاد المعلم بمناقشة ما تم عمله، وذلك للحكم على المشروع وفقا للنتائج التى توصلوا إليها.

١- الأهداف:

- هل تحققت الأهداف التى وضع المشروع من أجلها؟
- وما هى الدرجة التى تحقق بها كل هدف؟
- وما هى المعوقات التى وقفت أمام تحقيق بعض الأهداف؟
- كيف تمت مواجهة هذه المعوقات؟

٢- الخطة:

- هل كانت الخطة التى وضعها التلاميذ دقيقة ومحكمة؟
- هل حدث تعديل فى جوانب الخطة أثناء التنفيذ؟
- هل تم تنفيذ الخطة فى الوقت المحدد لها؟
- هل كانت الخطة مرنة بالدرجة الكافية؟

٣- الأنشطة:

- هل كانت الأنشطة التى قام بها التلاميذ متنوعة؟
- هل حققت هذه الأنشطة أغراضها؟
- ما مدى إقبال التلاميذ على هذه الأنشطة؟
- هل توافرت الإمكانات اللازمة لتحقيق هذه المشكلة؟

- هل انتهت الأنشطة فى الوقت المحدد لها؟

٤- مدى تجاوب التلاميذ مع المشروع:

- هل أقبل التلاميذ على المشروع بحماس؟

- هل كان بينهم تعاون عند تنفيذه؟

- هل أحس التلاميذ بالارتياح بعد الانتهاء من المشروع؟

- هل ساعد هذا المشروع فى تنمية ميول جديدة لدى التلاميذ؟

كتابة تقرير عن المشروع:

بعد انتهاء التلاميذ من تنفيذ المشروع يجب على المعلم أن يقوم بكتابة تقرير شامل عن هذا المشروع، مستعينا فى ذلك بنتائج عملية التقويم من ناحية، وبملاحظاته المتعددة التى سجلها أثناء المناقشات التى دارت حول اختيار الموضوع ووضع الخطة له ثم أثناء تنفيذه، ومن المفروض أن يتعرض التقرير للنقاط التالية:

١- أهداف المشروع وما تحقق منها، وأهم المعوقات التى صادفها التلاميذ؟

٢- خطة المشروع التى وضعها التلاميذ والتغيرات التى طرأت عليها بعد ذلك؟

٣- الأنشطة المختلفة التى قام بها التلاميذ والمشاكل التى واجهتهم عندالقيام بها.

٤- الفترة الزمنية التى استغرقها المشروع من الاختيار حتى الانتهاء منه.

٥- الاقتراحات التى يراها المعلم ضرورية لتحسين المشروع.

الطرق القائمة على مشكلات اجتماعية

انتقد بعض المربين طريقة المشروع: نظرا لأنها تركز بالدرجة الأولى على ميول التلاميذ ورغباتهم وحاجاتهم، لأنهم رأوا فى شدة التركيز على التلميذ إهمالا للمجتمع وحاجاته واتجاهاته، وحيث إن المدرسة ما هى إلا مؤسسة اجتماعية فإن طريقة المشروع لا تتيح لها القيام بوظيفتها الاجتماعية بالدرجة المطلوبة، ومن هذا المنطلق كون هؤلاء المربون اتجاها آخرا يوازى طريقة المشروع، على أن يكون لهذا الاتجاه صيغة اجتماعية، وبذلك يختلف عن الاتجاه الأول فى نقطة البداية والانطلاق، ولكنهما يلتقيان فى نهاية المطاف حول تحقيق مجموعة مشتركة من الأهداف، وذلك عن طريق الأنشطة التى يقوم بها التلاميذ فى كل منهما.

وعلى هذا الأساس يمكننا القول بأن هذين الاتجاهين يمثلان منهج النشاط، والخلاف بينهما ينحصر فى أن الأول ينطلق من ميول التلميذ وحاجاته، بينما ينطلق الثانى من مشكلات المجتمع وحاجاته. ويتم تحقيق هذين الاتجاهين عن طريق النشاط؛ لكى يحققا فى نهايته أهدافا تربوية فى منتهى الأهمية، ونحن نعتبر أن هذين الاتجاهين مكملان أحدهما للآخر وسوف نبين أهمية هذا الرأى فى الصفحات الآتية:

ونعود الآن لكى نتكلم عن الاتجاه الثانى المبنى على المواقف الاجتماعية بمزيد من الإيضاح والتفصيل. وقد سبق أن أوضحنا أن لهذا الاتجاه صيغة اجتماعية، فهو يركز على مواقف الحياة فى المجتمع..

ويتم ذلك فى صورة مشكلة تنبثق من موقف من هذه المواقف أو حاجة من هذه الحاجات أو اتجاه من هذه الاتجاهات، ولابد أن يكون لهذه المشكلة أهمية كبرى فى حياة الفرد والجماعة؛ بحيث يشعرون بها، وتكون عندهم الرغبة الصادقة فى التصدى لها.

اختيار المشكلة وتحديدها:

يقوم التلاميذ بالاشتراك مع المعلم باستعراض لبعض المشكلات المؤثرة فى حياتهم، وتدور بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه مناقشة حول أهمية كل مشكلة، والفائدة المرجوة من دراستها، والإمكانات المتاحة للمساهمة فى حلها، ثم يعملون على مقارنة هذه المشكلات حتى يتم اختيار إحداها بعد موافقة معظم أفراد المجموعة عليها، وبعد ذلك يقوم التلاميذ بصياغة عنوان واضح ومحدد لهذه المشكلة.

بعض الأسس التى يجب مراعاتها عند اختيار المشكلة:

١- أن يكون للمشكلة فائدة تربوية كبرى؛ بحيث تساهم فى تحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية، مثل تنمية القدرة على التفكير العلمى، وتنمية روح التعاون والتضامن بين أفراد المجموعة، وتنمية القدرة على التخطيط واكتساب بعض المهارات، وتكوين عادات واتجاهات بناءة، واكتساب معلومات جديدة لها صلة بحياة التلاميذ.

٢- أن ترتبط المشكلة بحياة التلاميذ ارتباطا وثيقا؛ بحيث يقبلون عليها برغبة وحماس، وأن تعمل فى نفس الوقت على إشباع حاجاتهم.

٣- أن تكون المشكلات متنوعة بحيث تنبع من مصادر مختلفة مثل:

أ- مشكلة من المشكلات التى تسود المجتمع مثل: مشكلة المواصلات، أو مشكلة التضخم فى عدد السكان، أو مشكلة ارتفاع نسبة الأمية.

ب- اتجاه من الاتجاهات الضارة السائدة فى المجتمع مثل التسيب واللامبالاة، أو عدم احترام ملكية الدولة، أو عدم احترام القانون... إلخ.

جـ- تنمية بعض الاتجاهات نحو البيئة مثل: المحافظة على البيئة، أو خدمة البيئة، أو تطوير البيئة.

د - تنمية القدرة على التكيف الاجتماعى.

٤- أن يراعى عند اختيار المشكلات قدرات التلاميذ وإمكانات المدرسة والبيئة. فلا يتم اختيار مشكلة إلا إذا كانت لدى التلاميذ القدرة على دراستها بطريقة إيجابية، ولابد أيضا من توافر الإمكانات التى تسمح بدراستها فى المدرسة والبيئة.

٥- أن يراعى عند اختيار المشكلة الفترة الزمنية اللازمة لدراستها، ويجب ألا تطول مدة دراسة المشكلة، بحيث يتمكن التلاميذ من دراسة عدة مشكلات فى نفس العام الدراسى.

وضع خطة لدراسة المشكلة وتحديد جوانبها:

ويشترك التلاميذ مع المعلم فى وضع خطة لدراسة المشكلة وتحديد جوانبها واختيار الأنشطة اللازمة وتوزيعها على مراحل زمنية، وتحديد الدور الذى يقوم به كل منهم عند تنفيذ هذه الأنشطة.

ويستدعى وضع الخطة تقسيم المشكلة إلى عدة مشكلات رئيسية، ثم تقسيم كل مشكلة رئيسية إلى عدة مشكلات فرعية، ثم تقسيم كل مشكلة فرعية إلى مشكلات أصغر وهكذا، فلو أخذنا مثلا «أزمة المواصلات» كمشكلة من المشاكل الكبرى للمجتمع لوجدنا أنه يمكن تقسيمها إلى أربع مشكلات رئيسية هى:

١- ما هو حجم المشكلة؟

٢- ما هى الأضرار التى تنتج عن استمرارها؟

٣- ما هى أسباب المشكلة الحادة؟

٤- ما هى أنسب الحلول لها؟

وتنقسم كل مشكلة من هذه المشكلات الرئيسية إلى مشكلات فرعية فلو أخذنا مثلا المشكلة رقم (٣) وهى تتعلق بأسباب أزمة المواصلات لوجدناها تنقسم إلى مشكلات فرعية متعددة مرتبطة بالموضوعات التالية:

- إعداد السيارات ونوعيتها.
- نوعية الشوارع.
- نظام المرور.
- وعى المشاه.
- مدى التزام المارة وقائدى السيارات بقانون المرور.
- مواعيد الذهاب والانصراف من العمل.

وتنقسم كل مشكلة من هذه المشكلات الفرعية إلى مشكلات أصغر وهكذا.

وليس الهـدف من دراسة هذه المـشكلات هو تدريب التـلاميذ على حـلها وإنما الهـدف هو إلمام التلميذ بـما يدور فى المجتـمع ووعيه بمشاكلـه وحاجاته واتجاهاته، ثم إتاحه الفرصة له عن طريق النشاط لكى يكتسب معلومات ومهارات ويكون عـادات واتجـاهات، ولكى ينـمى أيضـا قدرته عـلى التخـطيط والعـمل الجماعى ويأتى فى مقدمة هذه الأهداف تنمية القدرة على التفكير العلمى.

(جـ) ضرورة الجمع بين المشروعات والمشكلات:

سبق أن أوضحنا بأن منهج النشاط يـنظم فى صورة مشروعات أو فى صورة مشكلات، ونحـن نرى أنه من الضرورى الجمـع بين الاتجاهين، بمـعنى أنه من الضرورى أن يـنظم المنهـج فى صورة مشـروعات ومشكلات مـعا، بحـيث يتم التركيز عـلى التلميذ وعلى المجـتمع فى آن واحد، وبهذا يسمـح للمدرسة بإداء رسالتها التربوية نحو الفرد والمجتمع على النحو المطلوب.

ويتضـمن هذا الاقتراح الذى قدمـناه إتاحة الفرصة أمـام التلاميذ، لاخـتيار بعض المشروعات وبعض المشكلات بحيث يتمـكن التلاميذ من تنفيذ عدد معين من المشروعات ودراسة عدد معـين من المشكلات، على أن يكون هناك نوع من التوازن بين المشروعات والمشكلات، ولهذا الاقتراح أهمية تربوية كبيرة للأسباب التالية.

١ - أنه يتمشى مع الاتجاه التربوى الحديث، الذى ينادى بالتوفيق بين بعض الاتجاهات المتنافرة، بدلا من التركيز على إحداها فقط، وخاصة أنه قد ثبت فى الميدان التربوى أن الربط والـتكامل بين هذه الاتجاهات أفضل من الفصل بينها.

٢- أنه يتيح الفرصة لتنوع مجالات الأنشطة بالنسبة للتلاميذ، فمنها ما يدور حول التلميذ وميوله وحاجاته، ومنها ما يدور حول المجتمع ومشكلاته واتجاهاته، وكلما تنوعت المجالات؛ كثر إقبال التلاميذ على الأنشطة وزاد حماسهم نحوها.

٣- أنه يساعد على إيجاد توازن بين الفرد والمجتمع، وبالتالى يعمل على تحقيق الرسالة الكبرى للتربية، وهى العمل على تنمية الفرد تنمية شاملة، وكذلك المساهمة فى تلبية حاجات المجتمع والعمل على خدمته وتطويره.

٤- أنه يتيح الفرصة لتحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية، إذ أنه عن طريق المشروعات يكتسب التلاميذ مهارات متعددة، وعن طريق المشروعات والمشكلات معا يمر التلاميذ بمعلومات أكثر شمولا وبخبرات أكثر تنوعا وبعادات واتجاهات أعمق بعدا وحجما، كما أنهما يعملان معا على تدعيم قدرة التلاميذ على التخطيط والقيام بالعمل الجماعى والتعاونى.

(د) نقد منهج النشاط:

أولا - مدى التزام منهج النشاط بأسس بناء المناهج:

١- منهج النشاط والخبرة:

يبنى هذا المنهج على نشاط التلاميذ وإيجابيتهم، ويتم هذا النشاط فى صورة مشروعات أومشكلات يقوم التلاميذ باختيارها، والتخطيط لها ثم تنفيذها، وتقويمها، وحيث إن هذه الأنشطة مستمرة ومتنوعة فإنها تتيح الفرصة لمرور

التلاميذ بأكبر قدر ممكن من الخبرات، وبذلك يعمل منهج النشاط على تحقيق مفهوم المنهج الحديث، الذى يعبر عنه بأنه «مجموع الخبرات المربية التى تهيؤها المدرسة للتلاميذ»، لدرجة أن البعض قد أطلق على هذا المنهج «منهج الخبرة» وحيث إن هذه الأنشطة متنوعة ومستمرة، فإنها تسهم بدرجة كبيرة فى مرور التلاميذ بخبرات متنوعة ومستمرة وتنوع الخبرات واستمراريتها يدخلها فى مصاف الخبرات المربية، وليس من الضرورى أن تؤدى الأنشطة المستمرة إلى خبرات مستمرة، ولكن حيث إن التلاميذ يقومون بمشروعات متواصلة تؤدى بهم إلى اكتساب ميول جديدة، ثم يقومون بمشروعات أخرى لتنمية وإشباع هذه الميول الجديدة فيمكننا القول بأن هذا المنهج دعم مبدأ استمرارية الخبرات.

أما فيما يتعلق بترابط الخبرات فإن هذا المنهج لا يتيح الفرصة لتحقيق هذا المبدأ على النحو المطلوب، لأنه يترك للتلاميذ الحرية الكاملة لاختيار المشروعات أو المشكلات، ومن الممكن فى هذه الحالة اختيار موضوعات لا رابط بينها، ومعنى ذلك أن عملية الربط تخضع لعامل الصدفة، فهى قد تتمّ وقد لا تتم وإذا تمت فمن الممكن أن تكون بدرجة كافية أو غير كافية، وينطبق هذا الكلام على الترابط الأفقى للخبرات كما ينطبق أيضا على الترابط الرأسى لها.

ولا يمكن تحقيق مبدأ ترابط الخبرات إلا إذا قام المعلم بدور أكبر فى عملية توجيه التلاميذ إلى اختيار مشروعات أو مشكلات تتفق من ناحية ومع ميولهم وحاجاتهم من ناحية أخرى، ويكون بينها نوع من الترابط بحيث يسمح بتحقيق مبدأ ترابط الخبرات.

٢- منهج النشاط والتلميذ:

اهتم منهج النشاط بالتلميذ اهتماما بالغا، حتى جعله محور العملية

التربوية، وركز عليه تركيزا شديدا حتى أخضع كل شيء فى المنهج للتلميذ، ووصل اهتمامه بالتلميذ إلى حد المبالغة والتطرف، لدرجة أثارث عليه حملة من الانتقادات فيما بعد، وذلك لأن شدة التركيز على التلميذ أدت إلى أهمال المجتمع، ومعنى هذا أن الكفة ارتفعت من جانب وانخفضت من الجانب الآخر.

وقد انصب اهتمام المنهج بالتلميذ على النقاط التالية:

- العمل على فهم التلميذ فى جميع الجوانب:

فالتركيز على المشكلات ينمى الجانب العقلى، والتوصل إلى المعلومات والحقائق والمفاهيم ينمى الجانب الثقافى، والنشاط فى المدرسة وفى البيئة ينمى الجانب الجسمى، والعمل فى مجموعات ينمى الجانب الاجتماعي والقيمى، وتركيز الدراسة على الميول والحاجات والمشكلات يؤثر على الجانب الانفعالى.

- التركيز على ميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم فى صورة مشروعات يختارها التلاميذ بأنفسهم، مما جعلهم يقبلون على الأنشطة بجهد متواصل وحماس مستمر، ولذلك أثر كبير فى العملية التعليمية والتربوية.
- مرعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك عن طريق توزيع الأنشطة عليهم وفقا لرغباتهم وقدراتهم واستعداداتهم.
- يعتمدعلى إيجابية التلميذ المطلقة، ومن المسلّم به أن إيجابية التلميذ لها دور كبير فى عملية التعلم ولها دور أكبر فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، فإيجابية التلاميذ فى منهج النشاط لا تقل ولا تنقطع، إذ

نجدهم يشاركون فى اختيار المشروعات أو المشكلات ثم يشاركون فى التخطيط والإعداد لها، ثم يقومون بتنفيذها وأخيرا بتقويمها.

- يعمل على تنمية بعض قدرات التلاميذ وعلى إكسابهم مهارات أساسية ولازمة لهم.

٣- منهج النشاط والمجتمع:

- إذا نظم هذا المنهج فى صورة مشروعات فإن ارتباط المدرسة بالبيئة والمجتمع يكون ضعيفا، لأن المشروعات كما سبق أن أوضحنا ترتبط بميول التلاميذ وحاجاتهم، معنى ذلك أن جميع الأنشطة التى يقوم بها التلاميذ تدور حول ميولهم ورغباتهم.

- أما إذا نظم المنهج فى صورة مشكلات ترتبط بواقع الحياة فى المجتمع كما ترتبط بحاجات المجتمع واتجاهاته ومشكلاته فإنه فى هذه الحالة يعمل على ربط المدرسة بالمجتمع ارتباطا وثيقا ويسمح لها بتحقيق رسالتها الاجتماعية بطريقة مرضية؛ لأن التلميذ عندما يقوم بدراسة مشكلات اجتماعية تتكون لديه اتجاهات نحو البيئة والمجتمع، وتدفعه هذه الاتجاهات لتفهم كل أوضاع المجتمع والإحساس بمشكلاته والسعى لحلها والعمل المتواصل لخدمة البيئة والمساهمة فى تطوير الحياة فى المجتمع.

- أما إذا نظم المنهج وفقا للاقتراح الذى سبق أن أوردناه وهو أن يكون فى صور ة مشكلات ومشروعات فإنه فى هذه الحالة يوازن بين التلميذ والمجتمع فلا يكون اهتمامه بأحدهما على حساب الآخر.

ويرى البعض أن قيام التلاميذ بتنفيذ بعض المشروعات يتطلب منهم الخروج من المدرسة والاحتكاك بالبيئة والتفاعل معها وهنا تتولد لديهم الفرصة لفهمها، وتكوين اتجاهات عنها، ومثل هذا الكلام له نصيب من الصحة، ولكننا لا نعتبر ذلك كافيا لتحقيق رسالة المدرسة نحو المجتمع.

٤- منهج النشاط والتراث الثقافى:

- بالنسبة للمعلومات والحقائق والمفاهيم: لا يكتسبها التلاميذ بالطرق التقليدية التى تتمثل فى شرح المدرس وتفسيره وتوضيحه وفى قراءة الكتب الدراسية، وإنما يتوصل إليها التلاميذ بجهدهم الذاتى عندما يشعرون بالحاجة إليه، وفى بعض الأحيان يقوم المدرس بتوضيح نقطة صعبة أو بالإجابة عن استفسار أوسؤال غامض.

والجهد الذى يبذله التلاميذ فى التوصل إلى هذه المعلومات يؤدى إلى تنمية قدرتهم على التعلم الذاتى والتعلم المستمر.

ولكن ما يعاب على منهج النشاط فى هذا المجال هو أنه يزود التلميذ بقدر غير كاف من المعلومات، ولا يسمح له بالتعمق فيها، كما أنه قد يؤدى إلى إهمال معلومات ذات فائدة كبرى للتلاميذ، ولكنه لا يتعرض لها لأنها بعيدة عن ميولهم.

- العادات والاتجاهات: من خلال الأنشطة التى يقوم بها التلاميذ تتكون لديهم مجموعة من العادات والاتجاهات، خاصة بالتفكير والاطلاع وجمع المعلومات، والمناقشة، وإصدار الأحكام، والمحافظة على البيئة، والمحافظة على الصحة، وحب الوطن، واحترام الآخرين.

- الأهداف الاجتماعية: يساهم منهج النشاط فى تحقيق أهداف تربوية لها أهمية قصوى بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع ككل، وبالذات فى العصر الذى نعيش فيه الآن. ومن أهم هذه الأهداف: تنمية القدرة على التفكير العلمى، والقدرة على التخطيط، والقدرة على العمل الجماعى والتعاونى، والقدرة على التعلم الذاتى والتعلم المستمر.

ثانيا - مميزات وعيوب منهج النشاط:

مميزات منهج النشاط:

١- يبنى هذا المنهج على نشاط التلميذ فالتلميذ يتعلم كل شىء عن طريق النشاط: فهو يلم بالمعلومات والحقائق والمفاهيم عن طريق النشاط، وهو يكتسب المهارات عن طريق النشاط وتتكون لديه العادات والاتجاهات عن طريق النشاط، وتنمو قدراته عن طريق النشاط.

٢- للتلميذ دور إيجابى فى هذا المنهج فهو يساهم فى اختيار المشروعات وفى وضع خططها وفى تنفيذها وتقويمها، وهو الذى يبحث عن المعلومات والحقائق والقوانين، وهو الذى يقوم بالتجارب وهو الذى يسجل النتائج ويعلق عليها وهو الذى يواجه المشكلات.

٢- يتيح منهج النشاط الفرصة لنمو التلميذ فى جميع الجوانب، ويعتبر ذلك هدفا من أهم الأهداف التى تسعى التربية لتحقيقها، والنمو الشامل هو الذى يحدد شخصية التلميذ وسلوكه.

٤- يهتم بميول التلاميذ وحاجاتهم اهتماما كبيرا، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة لهم للقيام بأنشطة فى صورة مشروعات مبنية على ميولهم،

والاهتمام بميول التلاميذ يجعلهم يقبلون على الأنشطة برغبة صادقة وحماس دائم وجهد متواصل، ولذلك كله أثر كبير على العملية التربوية.

٥- يعمل هذا المنهج على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك عن طريق تكليف كل منهم بالقيام بالعمل الذى يتناسب مع رغبته وقدراته واستعداداته.

٦- يساعد على تنمية قدرات التلميذ المختلفة وعلى إكسابه بعض المهارات المفيدة له ولمجتمعه.

٧- يتيح الفرصة أمام التلاميذ لتحملهم المسئولية كاملة، وذلك عند مواجهة المشكلات، أو عند التخطيط، أو عند توزيع العمل، وتحمل المسئولية له تأثير كبير فى تكوين شخصية التلميذ وفى تعديل سلوكه.

٨- يتيح منهج النشاط الفرصة لكى يؤدى المعلم رسالته التربوية على خير وجه؛ إذ يقوم بإرشاد التلاميذ وتوجيههم، ويساعد من يحتاج إلى المساعدة، كما أنه يساعدهم فى حل مشكلاتهم، كما أنه يتيح لهم فرصة المناقشة الجماعية، فى جو تسوده الحرية والديمقراطية، مما يكسبهم الثقة فى أنفسهم.

٩- اعتماد التلاميذ على أنفسهم فى جمع المعلومات بتنفيذ المشروعات يوفر للمعلم الوقت الكافى لكى ينمو مهنيا.

١٠- يساعد على القيام بعملية التقويم على أساس علمى: ملازمة التقويم للعملية التعليمية، تنوعه، شموله لجميع الجوانب.

١١- يساعد منهج النشاط على فهم مشكلات البيئة وحاجات المجتمع واتجاهاته (وذلك فى حالة التركيز على المشكلات الاجتماعية).

١٢- كما أنه يؤدى إلى مساعدة المدرسة على المساهمة فى حل مشكلات البيئة والعمل على خدمتها وتطويرها.

١٣- تسمح للتلاميذ بالتزود بالمعرفة فى إطار التنظيم السيكولوچى، بمعنى تقديم المعلومات إلى التلميذ عندما يشعر بحاجته إليها وبأهميتها له ووفقا لقدراته واستعداداته ومدى نضجه.

١٤-يؤدى هذا المنهج إلى ترابط جوانب المعرفة، وذلك عن طريق إزالة الحواجز بين المعلومات المختلفة، وبذلك يتحقق مبدأ وحدة المعرفة.

١٥- يساعد هذا المنهج على تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية تتميز بأهميتها البالغة للفرد والمجتمع مثل:

أ- احترام العمل وتقديره.

ب- تنمية القدرة على العمل الجماعى والتعاونى.

جـ- تنمية القدرة على التخطيط.

د - تنميةالقدرة على التفكير العلمى.

هـ- تنمية القدرة على التعلم الذاتى والتعلم المستمر.

و - تنمية القيم الديمقراطية.

ز - تكوين عادات واتجاهات بناءة وإيجابية.

عيوب منهج النشاط:

١- من أهم عيوب هذا المنهج هو تنظيمه فى صورة مشروعات فقط أو

مشكلات فقط بينما يجب تنظيمه فى صورة عدد معين من المشروعات، وعدد آخر من المشكلات، وقد سبق أن تعرضنا لهذا الاقتراح والمبررات التى دعت لذلك.

٢- يركز هذا المنهج على الميول، ويقوم التلاميذ باختيار وتنفيذ مشروعات مبنية على هذه الميول. وقد يحدث فى بعض الأحيان أن تدور ميول التلاميذ حول موضوعات ليست لها فائدة تربوية كبرى، فإذا كان التلاميذ يعشقون مثلا الموسيقى فهل يمكن بناء منهج كامل حول الموسيقى؟ وهل يحقق مثل هذا المنهج الأهداف التربوية المنشودة؟

٣- لا يسمح منهج النشاط بترابط الخبرات بطريقة جيدة ومنتظمة فقد يختار التلاميذ مشروعا معينا، وبعد الانتهاء منه قد يختارون مشروعا آخر، لا تربطه بالأول أدنى صلة أو قد يختار التلاميذ مشروعات تدور كلها حول موضوع واحد، وبالتالى فإن هذه المشروعات لا تعمل على تنمية ميول جديدة، وبالتالى فإن مثل هذه المشروعات قد لا تعمل على استمرارية الخبرات وتنوعها.

٤- لا يسمح منهج المشروعات بالتعمق فى المعلومات، إذ إنه يكتفى فقط بتقديم عموميات الثقافة دون الدخول فيها بالعمق الكافى، وبالتالى فهو لا يصلح إلا للصفوف الأولى، أما الصفوف المتوسطة أو الثانوية فهو لا يناسبها للسبب المذكور.

٥- هناك معلومات هامة جدا يجب على التلاميذ اكتسابها، ولكن حيث إنها لا ترتبط بميولهم لحظة الدراسة؛ فإن منهج النشاط بتنظيمه الحالى لا يسمح بتقديم مثل هذه المعلومات للتلاميذ، وبالتالى حرمانهم من

أشياء ذات فائدة كبرى لهم بحجة عـدم رغبتهم فى دراستها، ومن أمثلة ذلك بعـض قواعد الـلغة، أو بعـض العملـيات الحـسابيـة، أو بعض المعلومات الجغرافية والعلمية.

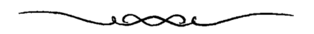
٦- التـركيز الشـديد على مـيول التـلاميذ وحـاجاتهـم الحاليـة يؤدى إلى التضحية بالماضى وإهمال المستقبل.

٧- صعوبة تنفيذ هذا المنهج فى البلاد النامية للأسباب التالية:

أ- يبنى منـهج النشاط إلى حد كـبير على ميـول التلاميذ وحـاجاتهم، وتحديد الميول عملية فى منتهى الصعوبة.

ب- معظم الـمعلمين بوضـعهم الحالى غـير معدين الإعـداد الكافى، لتنفيذ منهج النشاط.

جـ- غالـبية المـدارس لا تتوافر فـيها الشـروط الهندسيـة والإمكانات والتجهيزات كى تقوم بالأنشطة اللازمة لمنهج النشاط.





الفصل الثامن

نماذج لبعض المشروعات الحديثة لمناهج الحلقة الابتدائية من المرحلة الأولى

يتضمن هذا الفصل:

أولا : نماذج لبعض مشروعات العلوم

- مشروع دراسة علوم للابتدائى

The Elementary Science Study (ESS)

- مشروع دراسة تحسين منهج العلوم

Science Curriculum Improvement Study (SCIS)

ثانيا : مشروع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس لتطوير مناهج الدراسات البيئية للصفوف الأربعة الأولى.



لقد تعرضنا فى الفصول السابقة لأسس بناء وتخطيط وتطوير المناهج، وستعرض فى هذا الفصل لنماذج بعض المشروعات الحديثة لمناهج الحلقة الابتدائية من المرحلة الأولى.

وقد اخترنا بعض النماذج لمشروعات مناهج العلوم والدراسات البيئية.

أولا - نماذج لبعض مشروعات العلوم

بعد إطلاق الروس القمر الصناعى الأول [سبوتنيك Sputnik] عام ١٩٥٧ شعر الأمريكان بأهمية تطوير مناهج العلوم فى المدارس ورصدوا ملايين الدولارات لذلك، وجندوا المئات من العلماء وأساتذة التربية وعلم النفس والمعلمين لبناء هذه المناهج - ومن أهم المناهج التي ظهرت فى الولايات المتحدة فى الستينيات ولازالت مستعملة حتى الآن فى كثير من المدارس الابتدائية كل من المشروعات التالية:

١- مشروع دراسة العلوم للابتدائى:

The Elementary Science Study (ESS)

٢- مشروع دراسة تحسين منهج العلوم:

Science Curriculum Improvement Study (SCIS)

وسنتعرض بإيجاز لكل منهما على النحو التالى:

١- مشروع دراسة العلوم للابتدائى: The Elementary Science Study (ESS)

بدأ هذا المشـروع فى الولايات المتحدة فى عام ١٩٦٠ بـهدف إعداد مواد تعليمية للأطفال من الحضانـة إلى الصف الثامن. واشترك فى إعداده وبنائه عدد كبير من الـعلماء والمتخصصـين فى تدريس العلوم وعلم النفس والمـعلمين يزيد على المائة. وفى عام ١٩٦٩ أصبحت الوحدات الدراسية التى تم بناؤها للمشروع وعددها خـمسون وحدة معـدة للاستقبـال والتـوزيـع التجـارى. وهذه الوحدات مصمـمة لتثير حب اسـتطلاع الأطفال لبعض أجزاء الـبيئة التى تحيـط بهم وتعلم المزيد عنها.

ورغم اهتـمام هذا المـشروع بعـمليات الـعلم Scientific Processes من ملاحظة وتصنيف وقياس واستنتاج وتنبـؤ وتجريب. . . فإنه يوفر الفرصة للأطفال للكشف عـن المشكلات التى تثـير اهتماماتـهم وتزيد تفهمـهم وتمتعهم بـالعالم الخارجى.

والوحدات الـدراسية لهـذا المشروع ليـست مصمـمة لتكون برنـامج علوم متـتابع، حيث إن كـل وحدة مستـقلة وغالـبا غير مـرتبطة بالوحـدات الأخرى، وتستطيع كل مدرسـة أن تختار ما يناسبها من وحدات لتكـون منها برنامج العلوم الخاص به وفق ظـروفها والأهداف التى تسعى إلـي تحقيقها. ويـلاحظ أن معظم الوحـدات وعددها ٣٢ وحـدة، قد صـممت لـلاستـخدام فى الـصفـوف الرابع والخامس والسادس، بينـما هناك ١٦ وحدة مصممة للاستـخدام فى الصفوف من الحضانة إلى الصـف الثالث، و١٢ وحدة للصفين السـابع والثامن - وبعض هذه الوحـدات مصمم كـى ينمى المـهارات الأساسـية فى الـرسم البيـانى، والوزن، والقيـاس. والبعض يهـتم بنمو الـمحتوى، والـبعض الآخر يهـتم بنمو مـهارات التفـكير. والواقع أن مـعظم الوحـدات يجمع جـميع هذه الخـبرات مرتـبطة مع بعضها.

وتتكون المواد التعليمية الأساسية لكل وحدة من دليل المعلم، حافظة للتلميذ (Pupil Kit) وأوراق عمل يسجل فيها التلاميذ ملاحظاتهم وصور وكتيبات إضافية وأفلام تعليمية.

وفيما يلى أسماء بعض وحدات هذا البرنامج:

الغازات والهواء - مطبخ الطبيعة - الأشياء الصغيرة - نمو البذور - الصور والظلال - التغيرات - الفراشات - رسم الخرائط - البطاريات والمصابيح - البالونات - نشاط الحيوان - البعوض.

٢- مشروع دراسة تحسين منهج العلوم:

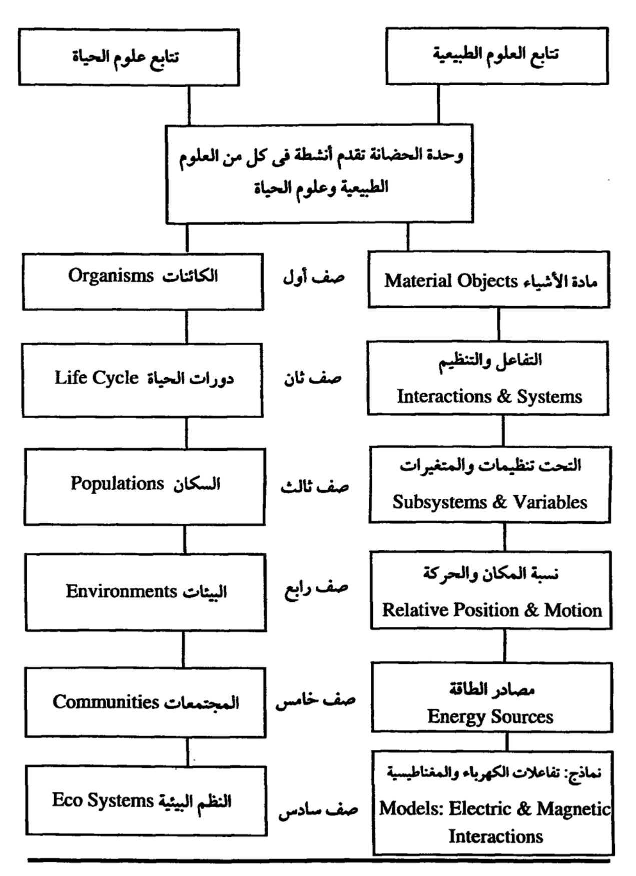
Science Curriculum Improvement Study (SCIS)

بدأ هذا المشروع فى عام ١٩٦٢ بجامعة كاليفورنيا بالولايات المتحدة كما فى الشكل التالى وذلك بهدف تنمية الثقافة العلمية لدى الأطفال وهذا يتضمن:

أ- تفهم المفاهيم الأساسية فى كل من العلوم الطبيعية Physical Science، وعلوم الحياة Life Sciences.

ب- تنمية اتجاهات البحث والنقض واستخدام التفكير العلمى لاتخاذ القرار. ويتكون المشروع من عدد من الوحدات التى يدرسها الأطفال بالتتابع من الحضانة إلى الصف السادس الابتدائى لتنمية الفهم الحقيقى لمفاهيم العلم. ويبلغ عدد الوحدات الأساسية التى يتكون منها المشروع ثلاث عشرة وحدة: الوحدة الأولى تقدم لأطفال الحضانة، ووحدتان لكل صف من الصفوف الدراسية)، الستة. ووحدة علوم طبيعية ووحدة علوم حياة. وفيما يلى تسلسل الوخدات وفقا للصفوف الدراسية.

مشروع دراسة تحسين منهج العلوم (SCIS)



ويلاحظ أن المواد التعليمية قد صممت لتحقيق أهداف أربعة هى:

١- محو الأمية (الثقافة) العلمية Scientific Literacy.

٢- النمو العقلى Intellectual Development.

٣- اتخاذ القرارات Decision Making.

٤- تنمية اتجاهات مفضلة لدى التلاميذ نحو العلوم.

Favourable Attitudes Toward Science

وتتكون المواد التعليمية من أربعة أنواع:

١- دليل المعلم.

٢- كتيبات للتلميذ يسجل فيها التلميذ ملاحظاته.

٣- محافظ (kits) للأدوات المعملية.

٤- أفلام تعليمية.



ثانيا - مشروع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس لتطوير مناهج الدراسات البيئية للصفوف الاربعة الاولى

قام مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس بتطوير منهج الدراسات البيئية ضمن مشروع تطوير التربية العلمية للتعليم الأساسى بهدف:

١- تصميم مناهج وكتب دراسية وأدلة معلم ووسائط تعليمية وأساليب تقييم فى مجالات التربية العلمية المختلفة، وهى الدراسات البيئية والرياضيات والمجالات العلمية.

٢- إنتاج المواد اللازمة لتجريب البرامج المقترحة.

٣- تجريب البرامج وتقويمها وإدخال التحسينات المناسبة عليها.

٤- وضع خطة شاملة لتعميم البرامج على المستوى القومى.

وسنقصر حديثنا هنا على مناهج الدراسات البيئية فقط، وهذه المناهج مصممة لتطبيقها فى الصفوف الأربعة الأولى من الحلقة الابتدائية للتعليم الأساسى.

الأسس التى تدور حولها مناهج الدراسات البيئية:

تدور الدراسات البيئية حول الأسس التالية:

١- الاهتمام بالنواحى الاجتماعية والثقافية: Socio - Cultural Aspects

لا تقتصر الدراسة فى هذا المجال على دراسة النواحى البيولوچية

والفيزيائية Biophysical بل يجب أن تتعداها إلى الاهتمام بالنواحى الاجتماعية والثقافية Socio - Cultural Aspects وهنا يبرز دور الإنسان وأثره على البيئة وتفاعله Interaction مع بيئته وما يترتب على ذلك من نواحى اجتماعية وثقافية كعنصر أساسى لدراسة البيئة. وهذا يخرجنا عن مفهوم Ecology التى تُعنى بدراسة الطبيعة Nature والكائنات الحية إلى دراسة Environment الذى يعنى بدور الإنسان فى تطويع البيئة ودوره الاجتماعى والثقافى.

٢- إبراز أهمية الإدارة الجيدة للبيئة ومكوناتها، Management

إن الإنسان يجب أن يعمل على الوصول إلى تطويع البيئة والتحكم فيها وتغييرها إلى صالحه وصالح البشرية، وهذا لا يتم إلا بالإدارة الجيدة للبيئة ومكوناتها. وهنا تبرز أهمية Environmental Management مفهوم إدارة البيئة واعتباره محورا أساسيا للدراسات البيئية، وبذلك نوجه تدريس الدراسات البيئية إلى الاهتمام بتكوين الاتجاهات السليمة نحو الوصول إلى تحقيق ذلك.

٣- الاهتمام بالمفاهيم الرئيسية، Major Concepts

إنه من الضرورى التركيز فى بناء منهاج الدراسات البيئية على تعلم المفاهيم الرئيسية Major Concepts لأن هذه المفاهيم الرئيسية تؤدى إلى تصنيف البيئة والتقليل من تعقدها، وتساعد على انتقال أثر التعليم وأثر التوجيه والتنبؤ والتخطيط وتعمل على الربط بين الخبرات التعليمية المختلفة.

من أمثلة هذه المفاهيم الرئيسية: التغير، الطاقة، المصادر.

٤- الاهتمام بالجانب الوجدانى: Affective

إن تنمية وعى التلاميذ وفهمهم لبيئتهم والعوامل التى تتحكم فيها والآثار المترتبة عليها والعلاقات التى تربطها عنصر أساسى بالنسبة للدراسات البيئية، لذلك فإن الاهتمام بتكوين اتجاهات عقلية تؤثر فى سلوك التلاميذ وتصرفاتهم فى مستقبل حياتهم بما يوفر لهم نوعية من الحياة أفضل من طريق اتخاذ القرار يعتبر محورا أساسيا للدراسات البيئية.

٥- مراعاة خصائص نمو التلاميذ:

إن تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى الذين سيدرسون الدراسات البيئية يتراوح عمرهم من ٦ إلى ١٠ سنوات. وهذه المرحلة من العمر تتطلب معالجة خاصة تتمشى مع خصائصهم وقدرات التلميذ من حيث القراءة والكتابة.

٦- مراعاة طبيعة الدراسات البيئية:

إن الدراسات البيئية تغطى أكثر من مادة دراسية، وهى تغطى موضوعات فى العلوم والدراسات الاجتماعية والتربية الصحية والتربية الزراعية والتربية الأسرية. وهذه الموضوعات تدرس بصورة متكاملة Unified وليست فى صورة مواد منفصلة.

٧- مراعاة الترابط الأفقى والرأسى والداخلى بين مكونات الوحدة:

يراعى بناء منهج الدراسات البيئية بحيث يكون هناك ترابط أفقى بين الموضوعات التى يدرسها التلميذ فى الدراسات البيئية والموضوعات التى يدرسها فى المناهج الأخرى فى نفس الصف خاصة الرياضيات والمجالات العلمية، كما يراعى وجود ترابط رأسى بين ما يتعلمه

التلميذ من موضوعات فى الدراسات البيئية فى الصفوف المختلفة وما سوف يدرسه فى الصفوف التالية، هذا بالإضافة إلى الترابط الداخلى بين مكونات المنهج.

أسس تدريس الدراسات البيئية:

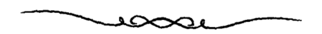
يرى أن يعتمد تدريس الدراسات البيئية على أن:

١- يكون التلميذ هو المحور الأساسى لعملية التعلم Student- Centered Learning وعلى ذلك تتوافر للتلميذ الفرصة لأن يقوم بنفسه بدور إيجابى فى الوصول إلى المعرفة العلمية واكتشاف بيئته.

٢- يكون دور المدرس هو دور الموجه للتلميذ وليس دور ناقل المعلومات.

٣- يكون التعلم ذاتيا Self Education بقدر الإمكان. وعلى ذلك يكون التركيز على الأنشطة Activities التى يقوم بها التلميذ بنفسه مثل جمع العينات أو القراءة الذاتية أو عمل بعض الزيارات الميدانية أو التجارب العملية... إلخ.

٤- تستخدم عمليات العلم الأساسية Basic Scientific Processes [الملاحظة - التصنيف - القياس - الاتصال - التنبؤ - الاستنتاج - استخدام الأرقام - استخدام العلاقات بين الزمان والمكان] كمحور أساسى للتوصل إلى المفاهيم.



الأهداف الإجرائية للدراسات البيئية

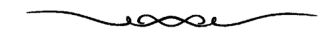
خلال الأربع سنوات الأولى

أن يصبح التلميذ قادرا على أن:

* يتعرف على الأشياء والمواد من حيث اللون - والشكل - والرائحة - والطعم - والمظهر - والقوام.
* يتعرف على التغيرات فى الظواهر والأشياء مثل تغيرات المادة وعمليات الإنبات والنمو والتكاثر.
* يستكشف معالم بيئته المحلية: المنزل والطريق إلى المدرسة والمدرسة - والقرية أو الحى - والمجتمع.
* يتعرف على الحيوانات والنباتات الموجودة فى البيئة.
* يتعرف على الظروف الجوية والمناخية وأثرها على الكائنات الحية.
* يتعرف علي وسائل المواصلات في البيئة المحلية.
* يتعرف على قواعد المرور ويدرب على استخدامها.
* يستكشف المصادر الطبيعية الموجودة فى البيئة المحلية.
* يستكشف المؤسسات الموجودة فى البيئة (مركز الشرطة والمطافىء ومكتب البريد - والمستشفى والحدائق والمتاحف..).
* يتفهم مدلول الطاقة.

* يتعرف على مصادر الطاقة فى البيئة وفى البيئات الأخرى.
* يستكشف الأنشطة المختلفة الموجودة فى البيئة (النشاط الزراعى والصناعى والتجارى).
* يتعرف على مصادر وأنواع المواد الغذائية اللازمة للإنسان.
* يتعرف على الأجهزة والأدوات العملية التى تجرى بها المعلومات الأساسية.
* يتعرف على أسباب التلوث وأنواعه فى البيئة وكيفية حماية البيئة من التلوث.
* يتعرف علي مبادئ الإسعافات الأولية وكيفية استخدامها (الجروح والحروق والكسور).
* يتعرف على مكونات الهواء الجوى وخواصه وأهمية الهواء ومكوناته للإنسان.
* يتعرف على مكونات الماء وخواصه وأهمية الماء للإنسان.
* يتفهم مدلول التصنيف ويكتسب القدرة على التصنيف وفقا لخاصية معينة، كالتصنيف إلى كائنات حية وغير حية - نبات وحيوان طبيعى وصناعى.
* يقدر أهمية العلاقات الأسرية والاجتماعية ويتعامل بها.
* يقدر أهمية السلوك السليم ويتعامل به.
* يقدر أهمية المحافظة على الطعام والهواء والماء.. من التلوث.
* يدرك أهمية النظافة: نظافة الجسم والطعام والملبس والمنزل والمدرسة.

* يكتسب اتجاهات إيجابية نحو المحافظة وصيانة المصادر الطبيعية الموجودة فى البيئة.
* يكتسب اتجاهات إيجابية نحو المحافظة علي ملكية الآخرين والملكية العامة.
* يقدر دور العلماء خاصة العرب منهم.
* يكتسب القدرة على القياس: الأطوال والحجم والوزن ودرجة الحرارة والقوة.
* يرسم الخرائط ويحدد عليها المعالم الرئيسية.
* يستخدم الخرائط فى التعرف على الأماكن والمواقع المختلفة.
* يكتسب القدرة على تسجيل البيانات وتفسيرها.
* يكتسب القدرة على عمل الرسوم البيانية وتفسيرها.
* يشارك فى الإحتفال بالمناسبات والأعياد.
* يكتسب بعض العادات الصحيحة: العناية بالأسنان وتناول الطعام.
* يجمع عينات من التربة والأحجار والصخور الموجودة فى البيئة.
* يربى بعض الحيوانات الموجودة فى البيئة.
* ينبت بعض النباتات.



المراجع

المراجع العربية:

١- إبراهيم بسيونى عميرة، **المنهج وعناصره**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٠م.

٢- الدمرداش سرحان، منير كامل، **المناهج**، دار العلوم، القاهرة، ١٩٧٢.

٣- حسين بشير محمود، **منهجية تقويم السياسة التعليمية فى مصر**، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٨٨م.

٤- حسين بشير محمود، **دور التقويم التربوى والامتحانات فى العملية التربوية**، رسالة التربية، العدد العاشر، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥م.

٥- حسين سليمان قورة: **الأصول التربوية فى بناء المنهج**، دار المعارف، القاهرة ١٩٩٠م.

٦- حسين كامل بهاء الدين، **التعليم والمستقبل**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٧م.

٧- حلمى أحمد الوكيل: **تطوير المناهج**، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته، الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٩٦م.

٨- حلمى أحمد الوكيل ومحمد المفتى: **أسس بناء المناهج**، دار الكتاب الجامعى، القاهرة، ١٩٨٦م.

٩- حلمى أحمد الوكيل: **تنظيمات المناهج**، دار الكتاب الجامعى القاهرة ١٩٨٦م.

١٠- سعد أحمد الجبالى، **إعداد المناهج المدرسية - مدخل النظم**، القاهرة، ١٩٩٦م.

١١- رشدى لبيب، فايز مراد، فيصل هاشم: **المنهج منظومة لمحتوى التعليم**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٤م.

١٢- رشدى لبيب: **معلم العلوم** ، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠م.

١٣- عبد اللطيف فؤاد إبراهيم: **المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**، مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٧٥م.

١٤- فؤاد أبو حطب، **دليل المعلم فى تقويم الطالب**، القاهرة، ١٩٩٢م.

١٥- فؤاد سليمان قلادة: **أساسيات المناهج فى التعليم النظامى وتعليم الكبار**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٢م.

١٦- فكرى حسن ريان: **المناهج الدراسية**، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢م.

١٧- فوزى طه إبراهيم: **المنهج وتطبيقاته**، دار نور للطباعة والنشر، الاسكندرية ١٩٨٣م.

١٨- فوزى طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة: **المناهج المعاصرة**، مطابع الفتى، الاسكندرية ١٩٨٣م.

١٩- فيوليت شفيق سريان: **اتجاهات حديثة لبرامج تدريس العلوم**، دار حراء، المنيا، ١٩٨٢م.

٢٠- كوثر حسين كوجك: **اتجاهات حديثة فى مناهج وتدريس الاقتصاد المنزلى**، عالم الكتب، القاهرة ١٩٩٣م.

٢١- محمد سيف فهمى: **التخطيط التعليمى، أسسه، وأساليبه ومشكلاته**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٥م.

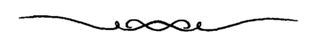
٢٢- محمــد عزت عبد المــوجود وآخرون: **أساسيات المنهج وتنظيماته**، دار الثقافة للطباعة، القاهرة، ١٩٧٨م.

٢٣- المركز القــومى للبحوث التربــوية والتنمية بالاشتــراك مع مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، **التقويم كمدخل لإصلاح التعليم**، القاهرة، ١٩٨٣م.

٢٤- المركــز القومى للبحــوث التربوية والتنمــية بالاشتراك مع اليــونسكو، **حلقة دراسية شبة إقلمية حول تطوير المناهج**، القاهرة، ١٩٨٦م.

٢٥- وزارة التربية والتعليم (المكــتب الفنى للوزير)، **السياسة التعليمية فى مصر**، القاهرة، ١٩٨٥م.

٢٦- يوسف صــلاح الدين قــطب: **التربيــة العلمية فى التعـليم الأساسى**، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٣م.



المراجع الأجنبية:

1- Alberty Harold. Reorganizing the High-School Curriclum. The Macmillan Co. New York, 1953.

2- Bellack Arno. A. and Herbert Kliebard. Curriculum and Evaluation. AERA, California, 1977.

3- Bloom, Benjamin S. Taxonomy of Educational Objectives, Book I. Cognitive Domain, Longman, USA, 1981.

4- Bruner, J.S. The Process of Education, Harvard University Press, 1961.

5-Charles E. Meril Publishing Company, Ochio, 1973.

6- Delors, Jacques. Learning: The Treasure Within, International Commission on Education For the Twenty - First, Century, Unesco, Paris, 1996.

7- Eisner Elliot W. The Education Imagination, Macmillan Publishing Co., Inc. New York, 1979.

8- Frymier Jack R. and Hiracee C. Hawn. Curiculum Imporovement For Better Schools, Worthington, Ohio, 1970.

9- Gega, Peter C. Science in Elementary Education, John Wiley & Sons, Inc., New York, 1972.

10- Hass Glen, Curriculum Planning: A new Approach, Allyn. & Bacon, Inc. Boston, 1980.

11- Hurd Dehart Paul and James Gallagher, New Directions in Elementary Science Teaching, California, 1968.

12- Molnar Alex and Jone A. Zahorik. Curriculum Theory, ASCD Washington D.C., 1977.

13- Reid, William A. Thinking About the Curriculum, The Nature and the Treatment of Curriclum Problems, Routledge & Kegan Paul, London, 1978.

14- Tanner Daniel and Laurel Tanner. Curriculum Devclopment: Theory into Practice, Macmillan Publishing Co, Inc. 1980.

15- Tyler Ralph W. Basic Principles of Curriculum & Intruction, The University of Chicgo Press, 1949.

16- Victor, Edward. Science for the Elementary School,. 1980.

17- Zais Robert Y.Curriculum Principles and Foundations, Crowell Company, New York, 1976.



رقم الإيداع	١٣٢٢٨/ ٩٨
I. S. B. N الترقيم الدولى	977 - 10 - 1170- 7

الدكتور
حلمى أحمد الوكيل

* دكتوراه فى المناهج وطرق التدريس من جامعة چنيف بسويسرا عام ١٩٦٨.

* عمل مدرسا ثم أستاذا مساعدا ثم أستاذا ثم رئيسا لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس.

* أعير لجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية عام ١٩٧٤، ثم عمل رئيسا لقسم المناهج بها أعوام ١٩٧٧، ١٩٧٨، ١٩٧٩.

* أعير أستاذا للمناهج وطرق التدريس بجامعة الإمارات العربية المتحدة (١٩٩٢-١٩٩٥).

* شغل منصب عميد لكلية التربية جامعة عجمان للعلوم والتكنولوچيا للعام الجامعى (١٩٩٧ - ١٩٩٨) بدولة الإمارات العربية المتحدة.

* يعمل حاليا أستاذا متفرغا بكلية التربية جامعة عين شمس.

الدكتور
حسين بشير محمود

* دكتوراه الفلسفة فى التربية [جامعة ولاية أوهايو، كولومبس، الولايات المتحدة الأمريكية] (تخصص مناهج وتكنولوجيا التعليم).

* تقلد العديد من المناصب الأكاديمية والبحثية والإدارية منها:
- مدرس، أستاذ باحث، خبير بمركز تطوير تدريس العلوم جامعة عين شمس، خبير لليونسكو، وكيل أول وزارة التربية والتعليم، مدير المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، مستشار الشئون التربوية لوزير التربية والتعليم بسلطنة عمان.
مارس العديد من الأنشطة العلمية والميدانية منها:
- التدريس بالجامعات المصرية [جامعة عين شمس، القاهرة، حلوان، الأزهر]، الإشراف على عدد من المشروعات التربوية والبحثية بمصر والخارج، المشاركة فى الكثير من المؤتمرات التربوية وبرامج التطوير والتدريب بمصر والخارج، الأمانة الفنية لبرنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى، والمجلس الأعلى للامتحانات والتقويم التربوى، تأليف بعض الكتب الجامعية والمدرسية، تقديم برامج تليفزيونية منها [تبسيط العلوم].

* يعمل حاليا أستاذا غير متفرغ للمناهج وتكنولوچيا التعليم، وعضوا فى عدد من الهيئات والجمعيات المهنية بمصر والخارج منها لجنة التعليم العام بالمجلس القومى للتعلم والبحث العلمى، لجنة البرامج التعليمية باتحاد الإذاعة والتليفزيون.